Erläuterungen z. latein. Schulgramm...

Joseph Hermann Schmalz

Erläuterungen zu meiner lateinischen Schulgrammatik.

Im Laufe dieses Jahres erscheint im Verlage von Velhagen und Klasing (Bielefeld und Leipzig 1890) eine neue lateinische Schulgrammatik. Dieselbe ist in ihrem ersten Teile (Formenlehre) verfasst von Dr. C. Wagener in Bremen, im zweiten Teile (Syntax und stilistischer Anhang) von dem Unterzeichneten. Es scheint, dass trotz der ziemlich grossen Anzahl lat. Schulgrammatiken, welche in den letzten Jahren erschienen sind, Raum für eine neue sich findet; wenigstens wurde der Verlagshandlung von hervorragenden Schulmännern Norddeutschlands nahegelegt, das Erscheinen einer neuen lat. Schulgrammatik zu veranlassen, welche der derzeitigen Lage des lat Unterrichts entspreche, d. h. in möglichster, aber nicht übertriebener Kürze die Hauptregeln biete, wissenschaftlich gut begründet sei und den Anforderungen an ein gutes Schulbuch in Anordnung und Fassung des Lehrstoffs, sowie auch in äusserer Ausstattung entgegenkomme.

Der Verfasser der Formenlehre der neuen Grammatik ist auf dem Gebiete, dessen schulmässige Behandlung er hier übernommen, wie kaum ein anderer Gelehrter unserer Zeit orientiert. Zum Beweis diene seine Neubearbeitung von Friedrich Neues Formenlehre der lat. Sprache, Berlin 1888, Calvary & Cie; die bis jetzt erschienenen zehn Lieferungen zeigen eine so umfängliche und eingehende Kenntnis der römischen Litteratur, dass man im Inlande wie im Auslande (vgl. z. B. Z. f. Gymn. 1888 S. 345, Woch. f. klass. Philol. 1888 S. 374. Revue de philologie XIII S. 90) gleichmässig der Belesenheit und Sachkenntnis des Bearbeiters die höchste Bewunderung zollte. Dass aber Wagener aus dem grossen und reichen Stoff das für die Schule Notwendige wohl auszuwählen versteht, hat er in seinem Buche „Hauptschwierigkeiten der lateinischen Formenlehre, Gotha, Perthes 1888" gezeigt. Was die Bearbeitung der Syntax und Stilistik anbelangt, so glaubt der Unterzeichnete durch seine wissenschaftlichen Arbeiten auf diesem Gebiete und eine Erfahrung von zwei Jahrzehnten zu dem Versuch, eine schulmässig bearbeitete Syntax herauszugeben, einige Berechtigung zu haben.

Die folgenden Zeilen haben den Zweck, **allgemeine Gesichtspunkte** festzustellen, die bei Abfassung der Grammatik massgebend waren, namentlich aber **Anlage** und **Ausführung** der **Syntax** zu **begründen**.

Kurze Grammatiken verlangt unsere Zeit; dies tönt uns aus allen Zeitschriften, aus allen Versammlungen und aus den Vorreden der neuesten Grammatiken entgegen. Gewiss ist der Ruf nach Kürze und Kürzung berechtigt; diese Berechtigung ergiebt sich aus der Verringerung der Stundenzahl für den lat. Unterricht, aus den gesteigerten Anforderungen an die Lektüre und aus dem sich vollziehenden Umschwung im Betrieb der klassischen Sprachen überhaupt. Doch die Kürzung darf keine prinziplose sein, sie darf aber auch nicht ausschliesslich auf dem statistischen Prinzip beruhen, sie darf Wesentliches nicht beseitigen, weil es selten ist, und darf namentlich nie und nimmer der Hauptforderung, dass die lateinische Grammatik eine Schule der Logik sei, hindernd entgegentreten. Ich will an einem Beispiel zeigen, dass die einseitige Betonung der Statistik uns das ganze System über den Haufen werfen kann. Bei der Darstellung der Bedingungssätze ist die Frage, wie der Nachsatz sich als Konjunktionalsatz oder in der Konstruktion des Acc. c. inf. gestalte, eine sehr wichtige und, so viel ich sehe, hat keine der auf Kürze ausgehenden neueren Grammatiken den Mut gehabt, den irrealen Bedingungssatz der Gegenwart im Acc. c. inf. zu streichen[1]; und doch

suche ich seit langer Zeit vergebens nach Beispielen und nunmehr finde ich, dass auch Priem[2]) im ganzen aus Cicero und Caesar **vier** Beispiele aufzuweisen hat, wovon noch Tusc. 1,50 nicht ganz sicher und Caes b. Gall. 5,29, 2 bestritten ist (doch halte ich an letzter Stelle an venturos esse = direktem venirent fest). Somit ist der Irrealis im Acc. c. inf. eine höchst seltene, ja geradezu ganz vereinzelt vorkommende syntaktische Erscheinung und sollte daher in der gekürzten Grammatik keine Stelle finden, um so weniger, als auch der von einer Konjunktion abhängige Irrealis in seiner Existenzberechtigung angegriffen wurde und der energischen Verteidigung Keppels (Neue Jahrb. 1886 S. 190) bedurfte, um sich gegenüber den Kürzern zu halten. Allein die systematische Behandlung der Bedingungssätze kann den Nachsatz im Acc. c. inf. oder in Abhängigkeit von einer Konjunktion nicht entbehren, und zudem ist bekanntlich gerade die Umsetzung des Irrealis in die genannten Konstruktionen ein beliebtes (doch leider oft übertrieben gebrauchtes) Mittel der grammatischen Schulung. Ich folge daher der Statistik da, wo sie eine wirkliche für Entlastung der Schüler erhebliche Vereinfachung ermöglicht und keinen höheren Gesichtspunkt verletzt; wo aber letzteres der Fall wäre, da habe ich z. B. bei *taedet*, beim Inhaltsakkusativ, bei der Behandlung des Dativs, beim Separativ und beim Lokativ, in Beibehaltung des Praes. hist., des Inf. hist.[2a]) u. ä. dem höheren Gesichtspunkt den Vorzug eingeräumt. Immerhin wird man finden, dass ich den Lehrstoff bedeutend gekürzt, da die Syntax trotz der im Prinzip durchgeführten Begründung der Regeln und der viel Raum hinwegnehmenden Uebersichtlichkeit des Lehrstoffs doch an Umfang gegenüber den modernen gekürzten Grammatiken kein Mehr beansprucht.

Psychologische Auffassung der Spracherscheinung heisst ein zweites Postulat an die Schulgrammatik unserer Zeit.[3]) Dieser Anforderung stehe ich sehr sympathisch gegenüber, und wer meine mit Landgraf gemeinschaftlich besorgte Neuherausgabe von Reisig-Haase[4]), meinen Abriss der historischen Syntax in Iwan Müllers Handbuch[5]) und meine Neubearbeitung des Antibarbarus[6]) kennt, wird mir zugestehen müssen, dass ich möglichst der psychologischen Auffassung der syntaktischen Erscheinungen vorzuarbeiten bestrebt war. Allein die Hauptaufgabe hierin fällt dem Lehrer zu; die Schulgrammatik muss sich mit Andeutungen, mit Schlagwörtern (Angleichung, Ausgleichung, Analogie) begnügen[7]) und die nähere Ausführung dem Lehrer überlassen, um so mehr, als ja die psychologische Spracherklärung mehr mit den „Entgleisungen" als den im richtigen Geleise sich bewegenden sprachlichen Erscheinungen sich zu beschäftigen hat. Doch die Angleichung des Prädikats an die bei Sachnamen stehende Apposition (z. B. *Corinthum totius Graeciae lumen Romani exstinctum voluerunt*), den Ausgleich des Genus verbi bei *orationes legi sunt*

[1]) Eben sehe ich aus von Kobilinski in Z. f. Gymn. 1886 S. 708, dass Weber in seinen Elementen der lat. Syntax, Gotha, Perthes 1886, die Streichung vorgenommen hat.

[2]) Priem Josef, die irrealen Bedingungssätze bei Cicero und Caesar; Philologus 1885, Suppl. V, Heft 2 S. 263—346.

[2a]) Während beispielsweise Koziol mit besonderer Vorliebe in fast allen Besprechungen grammatischer Arbeiten die Vernachlässigung des Inf. hist. beklagt, will ihn Waldeck Lehrproben 18 S. 15 geradezu aus der Grammatik streichen. Die Wahrheit liegt in der Mitte; für die Lektüre brauchen wir den Inf. hist., er ist zudem in der historischen Litteratur sehr häufig, also gehört er in die Schulgrammatik; nachzuahmen haben ihn die Schüler nicht, daher genügt Erwähnung mit Charakterisierung und Beispiel.

[3]) Vgl. hierüber besonders Ziemer, Junggrammatische Streifzüge auf dem Gebiete der Syntax. Colberg 1883 und meine Besprechung in Berl. Phil. Woch. 1884 S. 176.

[4]) Lateinische Syntax nach den Vorlesungen über lat. Sprachwissenschaft von Ch. K. Reisig und den Anmerkungen von Fr. Haase, neu bearbeitet von I. H. Schmalz und Dr. G. Landgraf. Berlin, Calvary 1888.

[5]) Lateinische Syntax und Stilistik (in historischer Darstellung) von I. H. Schmalz. Nördlingen (München) 1889, zweite Auflage.

[6]) Antibarbarus der lateinischen Sprache von I. Ph. Krebs. Sechste Auflage in vollständiger Umarbeitung von I. H. Schmalz. Basel 1888.

[7]) Vgl. Pecz in Egyetemes Philologiai Közlöny 1882, VI, 7 (Berl. Phil. Woch. 1882 S. 1645—1648) „Sobald wir eine systematische Syntax bieten wollen, muss auch unsere Basis eine andere, breitere sein, auf welcher die psychologischen Momente im Satz blos gelegentlich zu erklären sind!"

desitae, die Modusangleichung in Nebensätzen, die sich an einen konjunktivischen Nebensatz, namentlich mit einem Irrealis, anschliessen, der Ausgleich in den Komparationsgraden, z. B. *audacius quam verius dixisti*, die Angleichung des Prädikativums an den Dativ bei *licet,* z. B. *mihi licet esse beato,* die Macht der Analogie beim adverbialen Akkusativ, bei *propius* und *proxime,* sowie *proximus* mit Akkusativ, die Genus- und Numerusausgleichung in der Kongruenz in der nachklassischen Sprache u. a. sind ausdrücklich von mir mit Rücksicht auf psychologische Erklärung behandelt worden. Die nähere Ausführung der sog. Kombinationsausgleichung [8]) (auch Kontamination zweier Konstruktionen genannt), wie z. B. unser vulgäres *das Buch gehört mein* aus

Das Buch ist mein und
Das Buch gehört mir

entstanden ist, muss ich dem Lehrer überlassen, z. B. bei *interdico alicui foro,* das nach Ziemer aus

interdico alicui forum,
intercludo aliquem foro

durch Kombinationsausgleichung hervorgegangen ist. Ich verweise bezüglich des näheren auf Paul [9]), und Ziemer. Einer höheren Stufe des Unterrichts ist es vorzubehalten, die psychologischen Momente in der Gestaltung der Syntax unter Leitung des Lehrers im einzelnen aufzusuchen und dann zusammenzustellen, sowie aus den Ergebnissen der Zusammenstellung Schlüsse zu ziehen. An manchen Stellen der Grammatik, z. B. bei *venit mihi in mentem* mit Genetiv = *reminiscor* oder *memini* mit Genetiv, wird der psychologische Grund vom Schüler leicht gefunden, und es bedarf daher keines ausdrücklichen Hinweises im Lehrbuche

Wissenschaftlicher Charakter ist das dritte Erfordernis, welches bei einer Schulgrammatik als unerlässlich bezeichnet wird. Viele verbinden damit zugleich die Meinung, auch die Geschichte der Sprache und die Ergebnisse der Sprachvergleichung seien bei Ausarbeitung eines auf der Höhe der Zeit stehenden Schulbuches notwendig zu berücksichtigen. Die Forderung scheint in ihrem vollen Umfang berechtigt, wenn diskret verfahren und nicht zuviel Sprachwissenschaftliches in das Schulbuch hineingeheimnist wird. Ich möchte fast sagen, der Kundige muss dem Buch förmlich anriechen, dass sein Verfasser ein Kenner des Standes der wissenschaftlichen Forschung ist, er muss es aus der ganzen Art der Behandlung des Lehrstoffs herausfühlen, dass hinter dem Buch mehr steckt, als die elementare Behandlung eigentlich auf der Oberfläche blicken lässt. Doch halte ich — wenn die Schulgrammatik für alle Klassen ausreichen soll — für unumgänglich notwendig, an manchen Orten, namentlich zur Einführung in ein neues Kapitel, andeutungsweise über die Geschichte der Konstruktion zu orientieren. So mag der Lehrer in Quarta oder Tertia die einleitenden Worte zum Ablativ, zum Infinitiv, zur Satzunterordnung weglassen, er mag die Bemerkung, dass im zweiten Supinum Dativ und Ablativ des Verbalnomens zusammengeflossen sind, übergehen, er mag beim Ablativ. comparativ. den unzweifelhaft ursprünglichen Vergleichungskasus erst aus quam mit Nominativ oder Akkusativ bilden lassen: aber dem Schüler der Oberklassen dürfen die sprachgeschichtlichen Hinweise nicht vorenthalten werden, und wenn der Lehrer der Prima es versteht, meine Andeutungen im Anschluss an die Lektüre des Livius und Tacitus noch weiterzuspinnen und die Schüler aus ihrer Lektüre Glied an Glied reihen zu lassen: dann ist es möglich, ein ziemlich umfängliches Stück sprachlichen Lebens — Cicero bis Tacitus — dem Schüler vorzuführen und ihn so in die lebende lateinische Sprache hineinzuführen. — Wie ich im einzelnen in Anlage und Ausführung dem Buche einen wissenschaftlichen Charakter zu geben versucht, ersieht man aus den Ausführungen S. 7 ff.

Im Mittelpunkt unseres heutigen Betriebes alles sprachlichen Unterrichts steht die Lektüre; **ihr zu dienen ist die Grammatik in erster Reihe berufen.** Sie muss also den Schüler befähigen, die Schwierigkeiten, welche sich durch Verschiedenheit der gramma

[8]) Vgl. Ziemer Junggr. Streifzüge S. 65.
[9]) H. Paul, Principien der Sprachgeschichte, Halle 1886, zweite Auflage.

tischen Auffassung und Konstruktion in Muttersprache und Fremdsprache ergeben, hinwegzuräumen und so immer schwierigere Texte richtig anzugreifen, zu durchdringen, zu verstehen und in gutem Deutsch wiederzugeben. Von diesem Standpunkt aus erklärt sich auch, dass die Schulgrammatik bei der Auswahl und bei der Einschränkung des Lehrstoffes von den Schulschriftstellern und ihrem Sprachgebrauch auszugehen hat. Es ist daher vor allem Cäsar [10]), dann Cicero in seinen zum Schulkanon gehörenden Reden, philosophischen, rhetorischen Schriften und Briefen zu berücksichtigen, ferner Cornelius Nepos, insofern er mit dem klassischen Sprachgebrauch übereinstimmt. Mit der Beschränkung auf diese Schriftsteller ist zugleich ausgesprochen, dass die grundlegende Grammatik nur den klassischen Sprachgebrauch berücksichtigt, alles aber, was darüber hinausgeht, und auffallende Erscheinungen bei Cicero und Cäsar selbst (z. B. in potestatem esse bei Cic. Pomp. 33, Verr. 5,98 und mihi persuasum habeo bei Caes. Gall. 4, 2, 5) ausschliesst. Diese Erscheinungen können sich sogar sehr zahlreich bei den Klassikern finden. Die Auslassung des Subjektsakkusativs beim Infinitiv z. B. treffen wir bei Cicero sehr häufig (vgl. meine Abh. über As. Pollio S. 33 f), und doch wird kein Lehrer einen Satz wie is omnia pollicitus est, quae tibi opus essent; facturum puto zur Nachahmung empfehlen. Wir müssen auf Setzung des Subjektsakkusativs dringen trotz vieler entgegenstehenden Beispiele, gerade wie wir auf *triennio post* (nicht *postea*) trotz Cic. inv. 2, 154 und p. Clu. 130 und auf *necne* im indirekten Fragesatz trotz Cic. inv. 1,17 und 2,60 bestehen müssen. Hierin finde ich mich in Übereinstimmung mit Stegmann in Neue Jahrb. 1887 S. 262. Jedoch ist grösste Vorsicht nötig bei der Entscheidung über Ausschliessung oder Beibehaltung einer Konstruktion, weil die Schulgrammatik sonst den Sprachgebrauch zu sehr einengen und somit syntaktische Erscheinungen ausschliessen kann, welche gut klassisch sind und sich vielleicht nur zufällig seltener finden. Gerade hier wirkt die Kürzung oft recht nachteilig und giebt ein falsches Bild des Sprachgebrauchs. Hierin wird man es also mit von Kobilinski und Gerstenecker halten und somit zwischen Stegmann einerseits, und den genannten Schulmännern anderseits vermitteln müssen. — Was bei Nepos gegen die gute Sprache sich findet, gehört gleichfalls nicht in die Schulgrammatik; es sind dies übrigens nur vereinzelte Erscheinungen [11]), und diese kann der Lehrer schon vor der Präparation rasch durch kurze Erklärung abthun; so ist dem Verständnis der Stelle Erleichterung verschafft, ohne dass der Schüler die weniger feine Konstruktion sich einprägt und so sein eigenes Latein verdirbt. Bis man zur Lektüre des Livius kommt, muss die grundlegende Syntax im grossen und ganzen durchgenommen sein; damit ist gesagt, dass die Konstruktionen der klassischen Latinität dem Schüler auf dieser Stufe geläufig sein sollen. Er wird daher auf dem Wege der Fortbildung einer Konstruktion leicht sich livianische Eigentümlichkeiten selbst erklären können. Bei Nepos muss schon die Analogie zur Hilfe beigezogen werden, z. B. Agesil. 8,7 *amici eum cera circumfuderunt,* Alcib. 3,6 *aspergebatur etiam infamia;* beide Konstruktionen sind aus *dono aliquem aliqua re* unschwer herzuleiten, gerade wie sich *aequipero* in Alcib. 11,3 ohne weiteres mit *adaequo* verbinden lässt (vgl. noch unten über spontane Thätigkeit der Schüler). Bei Livius und in der nachklassischen Sprache überhaupt ist diese Macht der Analogie ganz bedeutend; ich habe in Anmerkungen, welche in Klammern gesetzt sind, Andeutungen gegeben, wie sich die Konstruktionen fortbilden und wie der Schüler ohne grosse Mühe diese Fortbildung verfolgen und sich selbst konstruieren kann. Natürlich wollen diese Fingerzeige nicht erschöpfend sein. So habe ich es unterlassen, eine im nachklassischen Latein so häufige Konstruktion, die im klassischen Sprachgebrauch nur in sehr bescheidenen Anfängen sich zeigt, nämlich Abl. abs. mit einem

[10]) Vgl. Andresen in Woch. f. Kl. Philol. 1884 S. 1009 „Man kann dreist den Satz aufstellen, dass die Schulgrammatik der Zukunft sich hauptsächlich auf dem Sprachgebrauch Cäsars aufzubauen hat."

[11]) Vorausgesetzt dass die Ausgabe des Nepos von Ortmann (Teubner, Leipzig) oder ein anderer gereinigter Text benützt wird. Sonst findet sich, wie Lupus in der Vorrede zu seinem Buch „der Sprachgebrauch des Cornelius Nepos, Berlin 1876" S. V. sagt, „gar manche Abweichung von dem in den Grammatiken gelehrten klassischen Latein eines Cicero oder Cäsar".

Acc. c. inf. oder einem ganzen Satze als Subjekt, zu erwähnen; der Schüler, der eine solche Konstruktion im Livius findet, hat vorher schon oft gehört und gesehen, dass der Infinitiv oder der Acc. c. inf. gleich dem Subjekt gebraucht werden kann, ferner dass Sätze für Satzteile und Satzteile für Sätze eintreten, so dass ihm neben audito consulis adventu die Fügung audito consulem advenisse u. ä. nicht verwunderlich erscheint (vgl. C. F. W. Müller zu Cic. off. 2,42). Gerade so ist es mit dem Gebrauch des Partic. Futuri activi. In der Formenlehre hat der Schüler dies Partizip bilden lernen und seine Bedeutung erfahren. Weder beim attributiven, noch beim prädikativen Gebrauch des Partizips hat er aber von einer Verwendung desselben gehört, und der Lehrer wird gut thun, wenn er bei dieser Gelegenheit oder schon früher bei Einübung der Coniugatio periphrastica ihm sagt: „Das Part. Fut. activi kommt nur in Verbindung mit esse vor." [12]) Wenn nun schon Cic. Q. fr. 2, 5, 2 exiturus sponsalia Crassipedi praebui schreibt, so hat er damit den selbständigen Gebrauch des Partic. Fut. begonnen, der im nachklass. Latein sich immer mehr verbreitet. Nun ist aber dem Schüler, der exiens praebui kennt, exiturus praebui leicht zu erklären; daran reiht sich ulturus profectus est, und damit ist auch der finale Gebrauch des Part. Fut. act. dargelegt Es genügt somit eine gute Darstellung des klass. Sprachgebrauches mit einigen Fingerzeigen über dessen Entstehung und Weiterbildung, um die Schüler zu befähigen, auch mit Livius, Sallust und Tacitus fertig zu werden. Dass die Dichter vielfach ihre eigenen Wege gehen, weiss der Schüler aus dem Deutschen; kurze Bemerkungen, oft anlehnend an das Griechische, genügen daher zur Beseitigung von Schwierigkeiten dichterischer Konstruktion. [13]) Nach diesen Darlegungen wird man begreifen, warum ich

1) Die fundamentale Syntax auf den klassischen Sprachgebrauch Cäsars und Ciceros beschränkte, aber

2) doch nicht auf Beiziehung der nachklass. Latinität ganz verzichten konnte,

3) die Anmerkungen darüber, als über unmittelbare Weiterbildungen, auch unmittelbar an die Hauptregel anfügen wollte.

Es ist erfahrungsgemäss nicht möglich, eine fremde Sprache ganz zu beherrschen, wenn man nicht imstande ist, auch deutsch Gedachtes richtig in dieselbe zu übertragen. Es hat somit die Grammatik auch die Aufgabe, dem Schüler die **nötige Anleitung zum Hinübersetzen** zu geben. Dieser Punkt hängt aufs engste mit dem soeben behandelten zusammen: das Herübersetzen und das Hinübersetzen ordnen sich unter die höhere Einheit der Sprachvergleichung. Natürlich verstehe ich hier Sprachvergleichung nicht in dem üblichen Sinne der Wissenschaft, sondern in dem von Nägelsbach [14]) eingeführten, wonach der Schüler unter Führung des Lehrers fortwährend die Kräfte und Mittel der einen Sprache mit denen der anderen vergleicht und so gutem Latein gutes Deutsch oder umgekehrt entsprechen lässt. Hat somit die Grammatik beispielsweise dargelegt, dass das lateinisch durch ein Partizip gegebene Attribut von uns vielfach durch einen Relativsatz übersetzt wird, ferner dass das prädikative Partizip einem deutschen Konjunktionalsatz entspricht, so hat sie die weitere Aufgabe, umgekehrt zu zeigen, welche deutschen Relativsätze im Lateinischen attributiv gegeben werden können und wie man bei Umwandlung des Relativsatzes in einen einfachen attributiven Satzteil zu verfahren hat, ferner welche deutschen Konjunktionalsätze durch lateinische Partizipialkonstruktionen übersetzt werden und wie hier bei der Übersetzung vorzugehen ist. Dieses Beispiel, welches zeigt, dass

1) vom lateinischen Satz auszugehen ist,

---

[12]) Die wenigen Ausnahmen von dieser Regel, welche indes als erste Vorzeichen eines im nachklassischen Latein sehr verbreiteten Sprachgebrauchs wichtig sind, findet man bei Hoppe „Zu den Fragmenten und der Sprache Ciceros"; Gumbinnen 1875 Progr. S. 12

[13]) Dem Lehrer empfehle ich für seinen Gebrauch: Schäfler, die sog. syntaktischen Gräzismen bei den augusteischen Dichtern, Amberg 1884.

[14]) Nägelsbach-Müller, Lat. Stilistik für Deutsche, Nürnberg 1888, achte Auflage, S XIII der Vorrede u S. 26.

2) dessen Verständnis in erster Reihe erstrebt werden muss,
3) dazu die Vergleichung mit dem Deutschen kommt,
4) die Rückbildung eines deutschen Satzes in einen entsprechenden lateinischen nach der gewonnenen Regel erst zuletzt verlangt wird,

ist gewissermassen typisch für unsern Lateinbetrieb von Sexta bis Oberprima. Ich halte es für einen grossen Vorzug der Übungsbücher für Sexta und Quinta, wenn sie so angelegt sind, dass für jede Regel zuerst die lateinischen Stücke kommen und daran sich dann deutsche Stücke schliessen, welche geschickt den Inhalt und den Sprachstoff der entsprechenden latein. Nummern variieren. Lieber ist es mir freilich, wenn der Lehrer der Unterklassen gar keine deutschen Übungsstücke braucht, sondern sich selbst eingearbeitet hat, in einer ansprechenden, die Schüler vielseitig anregenden Weise die Lektüre, unmittelbar anschliesend an dieselbe, für das Hinübersetzen auszunützen. Mit dem Eintritt der Schriftstellerlektüre versteht es sich wohl von selbst, dass der Lehrer allen Übungsstoff, sowohl für die mündlichen Übungen zur Befestigung der grammatischen Regeln, als auch für die Extemporalien sich selbst aus der Lektüre herausarbeite. Alle Vorlagen, wie die von Schultess, Gidionsen, Müller, Hauler, Netzker-Rademann, Rosenberg, von Jan und mir haben in erster Reihe die Bedeutung, den Lehrer auf die Gesichtspunkte aufmerksam zu machen, welche bei Ausarbeitung der Übungstexte wichtig sind; denn man wird gar gerne einseitig, wenn man nicht recht viele verschiedene Muster vornimmt und die Eigenart jedes einzelnen prüft und das Brauchbare sich merkt.

Die Schulgrammatik also hat neben anderen die Aufgabe, die Schüler im Anschlusse an die Lehre vom Herübersetzen auch für das Hinübersetzen richtig anzuleiten, ihnen in schwierigen Fällen die durchaus nötigen Fingerzeige zu geben und namentlich auf die Unterschiede in der Auffassung der Konstruktionen in beiden Sprachen und in der Verwendung der sprachlichen Mittel aufmerksam zu machen. Ganz verkehrt aber und heute gar nicht mehr zu entschuldigen ist es, wenn eine Schulgrammatik nicht von der fremden Sprache und ihrem Verständnis ausgeht und immer nur das Extemporale im Auge hat.[15]) Es ist ein Glück, dass die unbeschränkte Herrschaft des Extemporale gebrochen ist, hoffentlich für immer; so segensreich die richtige und massvoll betriebene Übung im Hinübersetzen wirkt, so nachteilig ist ein lateinischer Sprachunterricht, in dem sich alles um das Extemporale dreht. Wir werden in unseren Anforderungen an das Lateinschreiben etwas heruntergehen müssen; dies wird nicht zum Schaden der Schüler ausfallen, wenn der Gewinn an Zeit und Mühe der Lektüre zu gute kommt. Also auch hier ist Kürze und Kürzung am Platze; die kurze Fassung der Grammatik weist unmittelbar auch auf Vereinfachung der Extemporalien, und das Ausgehen der Schulgrammatik von der fremden Sprache zeigt auch den richtigen Weg für Verbindung von Lektüre und grammatischer Übung.

Die als brennend hingestellte Frage, wie weit der Lehrer in Zulassung der Eigentümlichkeiten livianischer oder sallustianischer Darstellung gehen darf, kommt mir gar nicht so brennend vor. Kühnast spricht sich hierüber in folgender Weise aus (Livianische Syntax S. 8): „Die Praxis der Schule wird nur dann in ihren Forderungen konsequent bleiben können, wenn sie, um nicht eine Mischsprache aus verschiedenen Kulturphasen der Entwicklung des Latein zu dulden, für den schriftlichen Ausdruck das Zeitalter der glänzendsten Ausbildung der Prosa zu grunde legt, markierte Eigentümlichkeiten selbst von Schriftstellern dieser Periode ausschliesst und aus den angrenzenden Zeitaltern nur solche Ausdrücke gestattet, bei welchen sichere Analogien uns überzeugt sein lassen, dass sie auch im Zeitalter der Muster zulässig gewesen sind.“ Daraus geht hervor: Wer wirklich lateinischen Stil lehren will, der kann nicht dulden, dass Konstruktionen verschiedener sprachlicher Perioden durch einander gemengt

[15]) Vgl. auch Lattmann jun. in Neue Jahrbb. 1889 S. 422 „Es ist ein Satan, das Extemporale! Selbst wenn man seine fehlerhafte Überschätzung richtig erkennt, bringen wir ihm unbewusst doch wieder seinen Tribut'

werden; er muss sich demnach an die Sprache einer Periode halten und die Typen dieses Sprachgebrauchs zur Nachahmung empfehlen. Die Spracherscheinungen bei Sallust und Livius treten indes an den Schüler auf einer Stufe heran, wo er die grundlegende Syntax bereits absolviert hat. Feststellung des Unterschieds der klassischen Ausdrucksweise und der nachklassischen oder archaisierend-vulgären bildet das Sprachgefühl sehr und lehrt zugleich, was nachzuahmen sei und was zu meiden. Schreibt ein Schüler aber doch bellum oriturum iam reprimi non poterat oder Caesar occisus summae laetitiae erat Ciceroni, so wird man dies nicht gerade loben, aber entschuldigen und darauf aufmerksam machen, wie solche Sätze streng klassisch zu bilden sind. Man wird also — und diesen Standpunkt nehme ich in Prima bei Beurteilung der lat. Stilübungen ein — die klassische Sprache als Grundlage des lat. Stils betrachten, den Schülern aber doch in den Oberklassen die Freiheit lassen müssen, aus der Lektüre geschöpfte Weiterbildungen, die sich unmittelbar aus der Entwicklung der Sprache ergeben, in ihrem Latein zu verwenden. Damit ist auch ausgesprochen, dass ich Konstruktionen wie medio diei, per adversa montium, excedere modum, dignus ut, quamvis mit Indikativ, u. ä., was mehr einer Verirrung als einer Fortbildung gleichsieht, ausschliesse, aber Objektsakkusative beim Gerundium, wie sectando pecora, unter das tolerari posse rechne.

Die lat. Grammatik soll eine Schule der Logik sein[16]). Sie muss daher schon in ihrer ganzen Anlage eine saubere Methode, überall eine klare Disposition, scharfe Abgrenzung nach einleuchtenden Gesichtspunkten zeigen und, wenn thunlich, die grammatische Erscheinung herleiten[17]); wo eine allmähliche Entwicklung zu Tage tritt, muss sie diese erkennen lassen; jedenfalls darf sie nicht das fertige Gesetz der Sprache unvermittelt hinstellen[18]), so dass dem Schüler nichts übrig bleibt, als auf Treu und Glauben anzunehmen, was ihm geboten wird.

Nach diesem Gesichtspunkte wird sich erklären:

I. Die ganze Anlage der Syntax, und zwar zunächst, dass ich vom einfachen Satz aus- und bei diesem wieder auf das satzbildende Element, das Verbum finitum, zurückging. Das Verbum finitum enthält das Subjekt, es kann aber auch das Subjekt durch ein Subjektswort ausgedrückt werden, ja es können mehrere Subjektswörter zu ebendemselben Prädikat gehören, dies ist die Grundlage zur Lehre von der Kongruenz. Nachdem so Prädikat und Subjekt erkannt und in ihrer Beziehung festgestellt sind, kann man die Bestimmungen zum Prädikat zuerst nehmen, oder die zum Subjekt. Das erstere hat Fr. Kern[19]) vorgezogen, und es entspricht auch der Wichtigkeit der beiden Satzteile, zuerst das Prädikat näher zu bestimmen. Allein hier liessen mich praktische Gründe, so namentlich, dass die Lehre von Apposition und Attribut sich sehr kurz abmachen lässt, während die Behandlung der Prädikatsbestimmungen viel mehr Raum beansprucht, im einzelnen aber, weil der prädikative Gebrauch des Gen. (und Abl.) qual. doch wohl nicht gut dem attributiven vorausgeht u. ä. die andere Anordnung vorziehen, um so mehr, als damit der Logik des Systems kein Abbruch geschieht. Die Behandlung der Prädikatsbestimmungen liess mich im dritten Teil (Prädikativum) all das zusammenfassen, was in dieses wichtige Kapitel[20]) gehört. So wird man mancherlei hier beisammen finden, was in andern

---

[16]) In diesem wichtigen Punkte weiss ich mich einig mit dem Nestor der Schulgrammatik, Direktor Lattmann; vgl. besonders dessen Abhandlung „Die Grundsätze für die Gestaltung der lat. Schulgrammatik, Clausthal 1885" und dazu die Rezension von Hellwig in Berl. Philol. Woch. 1885 S. 1593.

[17]) Vgl. Prümers in W. f. klass. Philol. 1885 S. 943 („dem Schüler nicht nur zu sagen, wie der Lateiner sich ausdrückt, sondern auch zugleich, warum er sich so ausdrücken muss").

[18]) Vgl. besonders, was Huemer in Z. f. ö. G. 1888 S. 753 an der Grammatik von Holzweissig tadelt; ich kann es mit ihm nur als eine sehr unfruchtbare Methode bezeichnen, wenn der Lernstoff als ein fertiger auf den Schüler übertragen, eine tiefere Erkenntnis grammatischer Gesetze aber nicht erreicht wird.

[19]) Fr. Kern, Grundriss der deutschen Satzlehre, Berlin 1884 S. 29.

[20]) Vgl. auch Lattmann im Progr. von Clausthal 1882 S. 21. — Auch die figura etymologica findet sich, was selbst Landgraf entgangen ist, im prädikativen Verhältnis, z. B. Cic. Sest 33 ne isti quidem, quos legatos tute tibi legasti. Sehr reichhaltig an Prädikativa ist besonders die fünfte Verrine.

Grammatiken da oder dort aufgeführt ist. Allein man wird mir zugeben, dass nur auf diese Weise

1. der Schüler eine vollständige Übersicht über alles, was prädikativ ist, und eine klare Einsicht in das Wesen der prädikativen Kasus bekommt, und

2. die Syntax als die Lehre vom Satze (und nicht von einzelnen Wortarten oder Kasus) richtig behandelt ist.

Mir scheint es ganz verwunderlich für einen Schüler, wenn er nach der Lehre von der Kongruenz ohne weiteres die Überschrift „Kasuslehre" findet! Und der so notwendige Aufbau der Syntax durch die Schüler in Sekunda nach Abschluss der Einzeldurchnahme der syntaktischen Partien ist nur möglich und nur logisch förderlich, wenn eine gute, im Wesen der Sache begründete Disposition zu grunde liegt, die dem Schüler überall entgegentritt und ihn keinen Augenblick ausserhalb des Systems weilen lässt! So erklärt sich auch, dass ich die Lehre vom Partizip nicht besonders behandelte; das Partizip ist ein Satzteil, die Lehre von seinem Gebrauch gehört also in den Abschnitt vom einfachen Satz. Ebenso gehört auch die Darstellung der Verwendbarkeit des Infinitivs und des Acc. c. inf. in den einfachen Satz[21]). Freilich so leicht lassen sich die Infinitivkonstruktionen nicht unterbringen wie die Partizipien, weil Subjekt und Objekt gleichmässig daran Anteil nehmen, es aber doch nicht rätlich ist, den Infinitiv und Acc. c. inf. in Partien zu trennen, da sonst die Übersicht über die Entwicklung dieser Spracherscheinung verloren ginge. Der Nom. c. inf. darf aber auch nicht vom Acc c. inf. getrennt werden, sonst ist ja seine Entstehung und sein Gebrauch ganz unbegreiflich; es muss daher notwendiger Weise die ganze Lehre vom Infinitiv — Acc. c. inf. — Nom. c. inf. in einem Zusammenhang behandelt werden. Zudem wäre es pädagogisch unmöglich, sofort bei der Lehre vom Subjekt und Objekt die Lehre vom Infinitiv, die gar mancherlei erst später kommende Kenntnisse voraussetzt, durchzunehmen. Es erscheint mir daher das Richtige:

1. Durch Anfügung an die Lehre von den Prädikatsbestimmungen die Lehre vom Infinitiv dem einfachen Satze zuzuweisen, wohin er syntaktisch gehört;

2. durch Stellung des Infinitivs an den Schluss des Kapitels über den einfachen Satz der Schwierigkeit des ganzen Abschnitts Rechnung zu tragen.

Dass die Supina keinen besonderen Hauptplatz verdienen, ist selbstverständlich. Als Kasusformen eines Substantivs sind sie da zu behandeln, wo die entsprechenden Prädikatsbestimmungen zur Darstellung gelangen, also beim Akkusativ auf die Frage wohin? und beim Abl. respectus[22]). Das Gleiche gilt für die Kasus des Gerundiums (bezw. Gerundivums).

An den einfachen Satz schliesst sich die Beiordnung, an diese die Unterordnung an. In der Behandlung der Unterordnung habe ich, natürlich so weit die praktische Rücksicht es erlaubte, den gleichen Weg eingeschlagen, wie in der wissenschaftlichen Syntax. Bestärkt wurde ich in dem Plane, die Resultate der Forschung hier zu verwerten, durch eine Kundgebung aus dem Lande der überwiegend praktischen Leute, aus Württemberg. In einem Vortrage, den Prof. Rösch am 25. Mai 1889 in Heilbronn[23]) hielt, hat er geradezu ausgesprochen, dass die Lehrer sich ein Verdienst erwerben werden, wenn sie die Syntax mehr und mehr auf die geschichtliche Sprachforschung gründen. So habe ich denn an die Spitze der Unterordnung die Lehre von den Modi und Tempora gestellt, weil beide Kapitel viel dem einfachen Satz und der Unterordnung gemeinschaftliches haben und so gewissermassen das

[21]) Mit Recht tadelt Schmidt in seiner Kritik der Scheindlerschen Grammatik (Wien 1890 S. 48), dass Scheindler die Infinitivkonstruktionen bald als Satzteil, bald als Satz behandelt. Durch die Einreihung in die Lehre vom „einfachen Satze" ist der Charakter der Konstruktion als eines Satzteils am besten erwiesen.

[22]) Wer sich für die eigentliche Kasusnatur des Supinums auf u interessiert, findet das nähere in meiner Anm. 598 zu Reisig-Haase S. 799.

[23]) Man findet den Hauptinhalt desselben im Korrespondenzblatt für die Gelehrtenschulen Württembergs 1889 S. 271–276

Bindeglied der beiden Hauptteile der Syntax bilden.[23a]) Die Reihenfolge Modi und Tempora habe ich gewählt, weil die Tempora in die Modi einzureihen sind und somit schon der Fundamentalsatz angedeutet ist, dass die Tempora des Konjunktivs denen des Indikativs wesensgleich sind[24]). Weil aus dem Fragepronomen das Relativum hervorgegangen[24a]) ist und aus dem Relativum die meisten unterordnenden Konjunktionen sich herleiten, ergiebt sich die Reihenfolge a. Fragenebensätze; b. Relativsätze; c. Konjunktionalsätze. Der Übergang aus der Beiordnung in die Unterordnung ist bei den Fragesätzen und Konjunktionalsätzen so überaus leicht zu erkennen, dass diese Entwicklungsphase des lat. Satzbaues Tertianern nicht vorenthalten werden darf. Gerade so verhält es sich mit dem Gebrauche der Konjunktionen selbst, ihrer Entstehung, ihrem Verhältnis zum Modus des Nebensatzes u. ä. Ich habe deshalb überall, wo die Herleitung der Konjunktion wissenschaftlich sicher steht und das Verständnis der Konstruktion unterstützt, auf sie zurückgegriffen. — So erschliesst sich schon dem Tertianer ein Verständnis für die durchsichtige Anlage der Gesamtsyntax und ihrer Teile; der Sekundaner aber, der nach unserer Ansicht eine klare Einsicht in den ganzen Aufbau der Syntax vom finiten Verbum bis zur komplizierten Oratio obliqua bekommen soll, kann sich am Schlusse sein grammatisches System selbst konstruieren. Ferner wird er die mannigfachen Winke sprachgeschichtlicher Natur, wie z. B über Genesis der Infinitivkonstruktion, über die Doppelnatur des Supins auf u, über die präteritale Bedeutung des Irrealis Praesens u. a., die früher beiseite blieben, für seine Zwecke aufgreifen. Der Primaner aber wird ohne viel Schwierigkeit sich in die Eigentümlichkeit der taciteischen Diktion einleben, wenn er von unten herauf gewöhnt worden, bei allen Konstruktionen nach der Herkunft und Entwicklung zu fragen.

II. Dass ich, wo thunlich, scharf abgrenzte und schematisierte[24b]), selbst auf die Gefahr hin, mit irgend einer anderen Forderung von pädagogischer Seite in Widerstreit zu geraten. So habe ich entgegen Fügners[25]) Ansicht den Separativus ziemlich ausführlich behandelt, weil mir die scharfe Abgrenzung der Konstruktionen 1. Ablativus ohne Präposition, 2. mit oder ohne Präposition 3. mit Präp. logisch wichtig genug schien, um ihr zuliebe über den engen Rahmen einer kurzen Grammatik hinauszugehen. Das gleiche gilt für 1. nur inire consilium, 2. nur incidere in hostes, aber 3 ad te adeunt und te adeunt; ferner für den Ablat. compar., der je nach Umständen 1. ausschlieslich gebraucht, 2. vorgezogen, 3. gemieden, 4. gar nicht gebraucht wird, ebenso für den Ablat. modi, wo 1. nur cum virtute, 2. ebenso magna cum virtute als magna virtute, 3. nur silentio, mente pura üblich ist. In der Consecutio temporum wurde geschieden: 1 nur bezogener Gebrauch der Zeiten, 2. bezogener und selbständiger Gebrauch, 3. nur selbständiger Gebrauch. Beim selbständigen Konjunktiv ist genau nach a. Gewünschtem, b. als möglich oder nicht wirklich Gedachtem, bei quin zwischen fragendem und relativem, bei den Fragen nach Bestätigungs- und Verdeutlichungs-, einfachen und Gegenfragen die Einteilung und Übersicht gemacht, u. s. w.

III. Die Behandlung folgender Einzelheiten, z. B. dass ich nicht *refert* in eine Anmerkung verwiesen, sondern zum Ausgangspunkt genommen habe. Die Dreiteilung 1. wem ist

---

23a) Es erschien mir durchaus unthunlich, in einer Schulgrammatik die Lehre von den Modi und Tempora so auseinander zu reissen, dass ich im einfachen Satze über Modi und Tempora im Hauptsatze und in der Satzunterordnung über den Gebrauch derselben im Nebensatze gehandelt hätte. Nur durch die zusammenhängende Behandlung lassen sich Wiederholungen vermeiden und ist namentlich die Erreichung der Einsicht möglich, dass Modi und Tempora im Nebensatze im selbständigen Gebrauche mit der Verwendung im Hauptsatze übereinstimmen, und dass die bezogene Zeitgebung durch die Unterordnung (zunächst Gedanken-, dann Satzunterordnung) bedingt ist.

24) Dies kann nicht genug betont werden, vgl. z. B. Eichner, Zur Umgestaltung des lateinischen Unterrichts, Berlin 1888, S. 57.

24a) Vgl. hierüber § 237 ff. meiner Syntax in Müllers Handbuch II[2] S. 494, sowie Deecke, Die griechischen und lateinischen Nebensätze auf wissenschaftlicher Grundlage neu geordnet, Colmar 1885. 24b) Vgl. auch Schirmer in Z. f. Gymn. 1882 S. 160.

25) Fügner, Livius XXI—XXIII für die Bedürfnisse der Schule grammatisch untersucht, Berlin 1888 S. 27.

daran gelegen, 2. woran ist gelegen, 3. wie viel ist daran gelegen, kann zur Repetition verwendet werden und ist deshalb am Schlusse beigefügt, aber ihr zuliebe konnte ich die so einleuchtende Entstehung der Konstruktion von *refert* und *interest* nicht aufgeben. Es ist so überaus einfach *mea* aus *re—fert* zu erklären, dann nach dem früher Gelernten, wonach dem Genet. poss. das Pronom. possess. entspricht, durch Rückschluss *patris interest* neben *mea interest* zu verstehen und daran das beiden Verben gemeinschaftliche anzureihen, dass es kaum zu entschuldigen wäre, etwa mit Rücksicht auf das seltenere Vorkommen von *refert* auf eine so vorzügliche Gelegenheit zur logischen Schulung zu verzichten. — Die gleiche Rücksicht bestimmte mich bei Behandlung der Orts- und Zeitbestimmungen. Die Reihe 1. Lokativ, 2. lokativischer Ablativ, 3. lokativischer Ablativ mit der Präposition *in*, ferner 1. temporaler Lokativ, 2. temporaler Ablativ, 3. temporaler Ablativ mit der Präpos. *in* drängen sich aus der wissenschaftlichen Grammatik förmlich auf: und warum sollten wir sie zurückweisen, wenn durch sie das sprachliche Verständnis gefördert, der Unterricht selbst aber erleichtert wird? — Auch bei Erklärung der Konstruktion *amans patriae* war für mich die Herleitung der Verbindung viel wichtiger, als die Häufigkeit des Vorkommens, denn die Reihe *liberator patriae* — *amans patriae* — *cupidus gloriae* ist an sich so klar und prägt sich so leicht dem Gedächtnis ein, dass dem gegenüber statistische Gründe gar kein Gewicht haben. — Mit der Reihenfolge 1. Infinitiv als Objekt, 2. als Subjekt bin ich der wissenschaftlichen Richtigkeit und dem Verständnis des Gewordenen durch Einblick in das Werden gleichfalls entgegengekommen. — Die Konstruktion des doppelten Akkusativ[26]), sowie des doppelten Dativ pflegte man bisher als etwas Fertiges den Schülern vorzulegen: und doch ist das Durchdringen des Wesens dieser sprachlichen Erscheinung äusserst leicht und der Gewinn für das allgemeine Sprachverständnis durch richtige Erklärung sehr gross. Dass aus *Latein lehren* (Objekt und Verbum) ein Begriff *Lateinlehren* entsteht, begreift jeder Quartaner; dass dieser Begriff *Lateinlehren* ein persönliches*) Objekt zu sich nehmen kann, macht ebenso wenig Schwierigkeit. Beim prädikativen Verhältnis ist es gerade so: aus *blutig schlagen* wird ein Begriff *blutigschlagen*, und dieser verbindet ein Objekt mit sich, also *den Sklaven blutig schlagen*. Dass *usui est* = *utilis est* ist, liegt auf der Hand; wie man nun sagt *exercitatio mihi utilis est*, so auch *mihi usui est*, und damit ist der doppelte Dativ erklärt und ebenso die Unzulässigkeit von *meae laudi est* statt *mihi laudi est* nahegelegt. Es ist daher ganz falsch, beim doppelten Akkusativ (oder Dativ) vom persönlichen Objekt auszugehen, also von *pueros docere* und dann *pueros linguam latinam docere* anzureihen. Ohne weiteres macht sich der Nutzen der richtigen Auffassungsweise dieser Konstruktion bei der Erklärung des Acc. c. inf. geltend; denn *linguam latinam te doceo* und *latine loqui te doceo* sind aufs engste verwandt; von *latine loqui te doceo* oder *iubeo* oder *audio* ist dann die Brücke zum Acc. c. inf. = einem Substantivsatz mit *dass*, also ich höre dich Latein sprechen = ich höre, dass du Latein sprichst leicht hergestellt. Der verständige Lehrer wird daher bei der ersten Einübung streng sich an die Entwicklung der Konstruktion linguam doceo — linguam **te** doceo — **loqui** te doceo — loqui disco (doceor) halten, und am Schlusse wiederholungsweise die Reihen von den Schülern selbst bilden und durch ähnliche Fälle erweitern lassen. — Wenn ich es seiner Zeit bei einer Besprechung[27]) der lat. Schulgrammatik von Scheindler als wenig glücklich bezeichnen musste, dass Scheindler *misereor alicuius* = *misericordiam alicuius misereor* auffasste, so habe ich damit das Prinzip der Erklärung keineswegs getadelt, sondern nur das verunglückte Beispiel. Ich bin in meiner Grammatik von der Stelle Seneca suasor. 6, 17 (Tod des Cicero)

---

[26]) Kein Lehrer möge versäumen, die Schrift von Piger, die sogenannten Gräzismen im Gebrauch des lateinischen Akkusativs, Iglau 1879 Progr. einzusehen.

[27]) Vgl. Badische Schulblätter 1889 S. 124.

*) Hier wie sonst fasse ich „persönlich“ im weiteren Sinne, wodurch auch der kürzlich von Jungwirth Gymn. 1884 S. 619 gemachte Einwand, was heisst denn „einem Hunde das Apportieren lehren“ beseitigt wird. Die lebenden Wesen reihen sich hier dem Menschen an, weshalb auch *clipei a muribus derosi sunt* selbstverständlich ist.

cum modo venti adversi eum rettulissent, modo ipse iactationem navis pati non posset, taedium tandem eum et fugae et vitae cepit ausgegangen und konnte daher unbedenklich *taedet me vitae* mit *taedium me vitae capit* gleichsetzen, um so mehr, als auch ein klassisches Beispiel zur Verfügung steht, nämlich Cic. off. 1, 26 *Plerique adducuntur, ut eos iustititae capiat oblivio, cum in imperiorum, honorum, gloriae cupiditatem inciderunt;* hier ist *ut eos iustitiae capiat oblivio = ut iustitiae obliviscantur.* Wenn also *obliviscor = me capit oblivio*, so ist *misereor = me capit misericordia = me miseret.* Daher wird der Lehrer mit Recht von *taedium me capit = taedet me* ausgehen und so den Genetiv *vitae* bei *taedet* leicht erklären. So wird man auch begreiflich finden, dass ich *taedet* trotz seines relativ seltenen Vorkommens nicht gestrichen habe; ich konnte es als sicheren, durch ein recht praktisches Beispiel belegten Ausgangspunkt nicht entbehren zum Verständnis eines sonst auffallenden sprachlichen Vorganges. Verständnis und bildender Wert steht mir aber höher als der statistische Wert. — Bei der Darstellung des Gen. partitivus habe ich Waldecks Forderung[28]), gleich von vorne herein das wirkliche vom scheinbaren Teilverhältnis scharf zu scheiden und so einen soliden Grund für die Regel zu legen, wohl beachtet und deshalb entgegen der sonstigen Übung, die scheinbaren Teilverhältnisse in eine Anmerkung zu verweisen, diese vorausgeschickt. Es bleibt natürlich dem Lehrer überlassen, den Unterschied zwischen *pauci familiares mei* und *pauci de familiaribus meis* an mehreren Beispielen genau zum Bewusstsein zu bringen. — Verweisen will ich auch darauf, wie einfach sich der adverbiale Akkusativ aus dem sog. Inhaltsakkusativ entwickelt. Ich würdige recht wohl die Gründe, welche Golling[29]) veranlassten, die Ausscheidung des Inhaltsakkusativs aus der Schulgrammatik zu verlangen, und Landgraf[30]), diesem Verlangen Gollings beizustimmen. Allein die überaus einfache und durchsichtige Herleitung des sonst merkwürdigen adverbialen Gebrauches des Akkusativs aus dem Inhaltsakkusativ lässt mich ihnen nicht folgen. Zudem halte ich es für eine Hauptaufgabe unseres grammatischen Unterrichts, den Schülern von frühe auf, entsprechend natürlich ihrem Alter und Fassungsvermögen, Einblick in das Leben der Sprache zu gewähren. Ein solcher Blick eröffnet sich hier, und die Schüler sehen, wie eine Wendung die andere nach sich zieht und wie die Analogie im Leben der Sprache eine so bedeutende Macht ist. Mit ganz anderen Augen betrachten sie nun ihr *partim, palam, alias, circum,* und es dämmert ihnen von selbst, was man in der Wissenschaft Isolierung nennt. Später in Obersekunda und Prima trage ich gelegentlich grammatischer Repetitionen kein Bedenken, den Schülern auch den Namen Isolierung mitzuteilen und sie zur Sprachbeobachtung im Leben der Muttersprache (wozu Rudolf Hildebrand so treffliche, nicht genug zu beherzigende Winke giebt) anzuleiten. — Es sind über 12 Jahre verflossen, dass ich Neue Jahrbb. (1878 S. 597) über den Nutzen einer Vergleichung des deutschen Satzbaues (einschliesslich der syntaktischen Form) mit dem lateinischen gehandelt habe, und ein Mann, vor dessen feiner Auffassung aller sprachlichen Dinge, Beherrschung der klassischen Latinität und praktischem Blick ich unbegrenzte Hochachtung habe, Direktor J. Lattmann in Clausthal, hat in einer sehr anregenden Abhandlung darauf Bezug genommen[31]) und in einem höchst wichtigen Punkt, der Lehre vom Gebrauche der Tempora und Modi, auf die logische Schulung, die sich mit der richtigen Behandlung derselben verbinden lässt, hingewiesen. Die Lehre von dem Satzbau in der Stilistik in Verbindung mit der Satzunterordnung in der Syntax regt fast an jeder Stelle zur denkenden Betrachtung der Satzverhältnisse an; aus der richtigen Erkenntnis der im Deutschen obwaltenden logischen Beziehungen folgt dann die Aufgabe, die dem logischen Verhältnisse entsprechende lateinische Form zu wählen. Hier bedingen sich jeweils eine ganze

[28]) Vgl. A. Waldeck, Die didaktische Formgebung in der altsprachlichen Grammatik, Lehrproben und Lehrgänge 17 Heft, S. 17.

[29]) In Gymnasium 1884 S. 406.

[30]) In Woch. f. klass. Philol. 1886 S. 1264.

[31]) In der bereits Anmerkung 20 erwähnten Programmabhandlung, die „Kombination der methodischen Prinzipien in dem lateinischen Unterricht der unteren und mittleren Klassen“, Clausthal 1882 S. 32.

Reihe logischer Operationen; diese richtig zu leiten, ist Aufgabe des Lehrers; die Schulgrammatik muss jedoch die Andeutung und Anweisung dazu geben, wenn auch die ins einzelne gehende Ausführung dem mündlichen Verfahren zu überlassen ist.

Ein sehr wichtiger Punkt in einer lat. Schulgrammatik für Deutsche ist das **stete Ausgehen vom Deutschen oder das Zurückgehen auf das Deutsche**[31a]).

Es ist in neuerer Zeit von verschiedenen Seiten betont worden, dass diejenigen syntaktischen Punkte, welche keine Verschiedenheit in beiden Sprachen hinsichtlich der Auffassung oder der Behandlung zeigen, übergangen[32]) oder nur kurz berührt werden sollen. Das erstere ist manchmal unmöglich, wenn wir eine vollständige Syntax und nicht etwa einen Torso haben wollen. So z. B. stimmt der Gebrauch des Dativs als indirekten Objekts im Lateinischen mit dem Deutschen überein, wenn wir *faveo ich begünstige* etwa ausnehmen. Gleichwohl kann derselbe nicht unerwähnt bleiben, weil wir den Begriff „indirektes Objekt" brauchen und nur hier gewinnen und weil sonst ein vollständiges Bild von den beiden grundlegenden Bedeutungen des Dativs (wie ich sie in der Grammatik mit I und II hervorgehoben) und ihrer Erscheinung im einzelnen nicht zu gewinnen ist. Dagegen habe ich berechtigten Mahnungen in Punkten, die das System nicht berühren, gerne mich gefügt. So wird man vergeblich bei mir nach einer Kongruenzregel für das Prädikat nach den mittels *aut — aut, et — et* zusammengestellten Subjektswörtern suchen[33]); *si aut Socrates aut Antisthenes diceret* hat für uns nichts Auffallendes, der Schüler wird den Satz leicht verstehen und ebenso bei der Übertragung eines entsprechenden deutschen Satzes ins lateinische unbedenklich den Singular setzen; wozu also eine Regel?

Vom Deutschen ausgegangen bin ich:

1. Bei der wichtigen Regel, dass Verba, die sonst kein sachliches Objekt annehmen, ein neutrales Pronomen oder Zahladjektiv als inneres Objekt zu sich nehmen. Der Schüler, der eben *vitam vivo* gelernt hat und nun den Satz hört „*was ich lebte, was ich strebte*", ist sich sofort über zweierlei klar:

   1) dass *was* in beiden Phrasen inneres Objekt ist;

   2) dass man wohl *was ich strebte*, doch nur „*nach Erkenntnis strebte ich*' sagen kann.

   Mit dieser Einsicht ist nun auch das Verständnis für *id studeo, id operam do* neben *litteris studeo* oder *valetudini operam do* gegeben;

2. bei der Frage, wie es kommt, dass bei ebendemselben Verbum ein persönliches und ein sachliches Objekt zugleich stehen können, vgl. auch oben S. 10;

3. bei der Konstruktion der Verba des Erinnerns und Vergessens. Hier genügt es vollständig, an dem Beispiel „gedenket der Armen" das gleichmässige Verfahren beider Sprachen zu zeigen. Dass nach *venit mihi in mentem* auch der Genetiv folgt, ist lediglich Macht der Analogie, indem sinnverwandte Wörter oder Phrasen auch hinsichtlich der Konstruktion sich beeinflussen; vgl. oben S. 3. Der Lehrer mag noch beifügen, dass auch wir im Deutschen sagen: „*wie könnt ich Dein vergessen*", doch nur „*wie könnt ich dies vergessen!*" Über *obliviscor* = *me capit oblivio*, vgl. S. 11;

4. bei der Regel über den Gebrauch der Verba iudicialia. Hier deckt sich der lateinische mit dem deutschen Ausdruck bei den Verba *beschuldigen* und *überführen;* sobald die Konstruktion an diesen beiden Verba erkannt ist, macht die Übertragung auf die andern Verba der gerichtlichen Handlung keine Schwierigkeit mehr. Wenn neuerdings — um dies gleich zu erledigen — darauf hingewiesen wurde[34]), dass ja in Sätzen wie *convinco te non inhumanitatis*

31a) Vgl. die wichtige Abhandlung von Vogt, Das Deutsche als Ausgangspunkt im fremdsprachlichen Unterricht. Neuwied, Programm 1886.

32) Vgl. Waldeck, Lehrproben und Lehrgänge Heft 17 S. 15: „Alles, was mit dem Deutschen übereinstimmt oder leicht sich aus der Analogie desselben entwickeln lässt, darf nicht Gegenstand einer Regel sein".

33) Vgl. Waldeck l. l. S. 12.

34) Von Marg im Programm von Meseritz 1878 S. 16.

solum, sed etiam amentiae (Cic. Phil. 2, 9) an gar keine gerichtliche Handlung zu denken sei, so genügt dem gegenüber der Hinweis, dass für den Römer die Sprache des Gerichtes eine Menge von Phrasen auch für das gewöhnliche Leben lieferte. Ich habe vor 10 Jahren schon an der Sprache des Ser. Sulpicius Rufus (Cic. Fam. 4, 5) und des P. Vatinius (bei Cic. Fam. 5, 9 und 10) nachgewiesen [35]), dass der juristische Sinn des römischen Volkes sich auch in vielen Übertragungen von Redensarten und Konstruktionen aus dem Gerichtssaal ins Privatleben äussert. Dies ist dem Schüler schon frühe klar zu machen, sonst entgeht ihm das Verständnis für viele Phrasen, und er steht ratlos da, wenn er später bei Tacitus ann. 3,25 *periclitantes = die Angeklagten* findet. Zugleich hat hier der Lehrer eine vorzügliche Gelegenheit, dem Schüler einen Blick in „das Leben der Wörter" zu gestatten [36]). Periculum ist ursprünglich *Versuch*, dann *gefährlicher Versuch* (*Gefahr*), dann *gefährlicher Versuch vor Gericht = Prozess*, somit periclitantes = *welche die gefährliche Probe vor Gericht zu bestehen haben = Angeklagte*;

5. bei der Erklärung des Akkusativs auf die Frage wohin? da auch wir vom „Markt gehen, Kirche gehen, heim gehen" sprechen und daran *domum* und *rus*, sowie *Romam ire* sich leicht anschliessen;

6. beim Nachweis, dass der sog. Abl. absolutus nichts anderes ist, als ein mit einem Subjektsprädikativum versehener Ablativ;

7. zur Darlegung des Grundes, warum lateinisches Futurum steht, wo wir das Praesens, und Acc. c. inf. Futuri, wo wir den Infinitiv des Präsens setzen;

8. zum Beweis der genauen Einhaltung der consecutio temporum im Lateinischen, wo wir die Bezeichnung der Vorzeitigkeit unterlassen oder zum Konditionalis greifen. Über die Vorbereitung der Schüler durch den Lehrer auf diesen höchst wichtigen Unterschied der deutschen und der lateinischen Modus- und Tempusfolge vgl. Lattmann, Progr. Clausthal 1882 S. 32. Ausserdem wird man noch an anderen Stellen der Grammatik das Deutsche als Ausgangspunkt der Erklärung finden.

Aufs Deutsche zurückgegriffen habe ich bei der Regel:

1. dass der Gen. oder Abl. qualitatis stets mit einem Attribut verbunden ist [37]); das Beispiel aus Uhlands „Schwäbische Kunde" (*ein Herr aus Schwabenland, von hohem Wuchs und starker Hand*) ist sehr bezeichnend und allen Schülern bekannt;

2. dass *fugio, iuvo etc.* ein Akkusativobjekt zu sich nehmen; der Hinweis auf bedeutungsgleiche, im Deutschen gleichfalls transitiv gebrauchte Verba, wie *scheue, meide, unterstütze* erleichtert die Einübung der Konstruktion ausserordentlich, namentlich im Passiv, wo die Umwandlung des Satzes

mir wird geholfen
oder *man hilft mir* } in *ich werde unterstützt*

dem Quartaner die Hauptschwierigkeit für die Übersetzung aus dem Wege räumt;

3. dass *parco, medeor etc.* mit dem Dativ verbunden werden. Hier gehen wir den umkehrten Weg, wie bei *adiuvo. Persuadeo* ist *mit Erfolg* (vgl. über per Nägelsbach-Müller Stil.[8] S. 322) *raten*, somit

mihi persuadetur { *mir wird mit Erfolg geraten* / *man rät mir mit Erfolg* } = ich werde überredet, überzeugt;

4. dass *utor, fruor, etc.* mit dem instrumentalen Ablativ konstruiert werden. Ausgehen

---

[35]) In Z. f. Gymn. 1881 S. 88—141 und im Programm von Mannheim 1881.

[36]) Für den Lehrer verweise ich auf Heerdegen, Untersuchungen zur lat. Semasiologie, Erlangen 1875; dess. Neubearbeitung des semasiologischen Teiles der Reisig'schen Vorlesungen über lat. Sprachwissenschaft, Berlin 1888; Darmesteter, la vie des mots étudiée dans leurs significations, Paris 1887; Bréal, l'histoire des mots, in Revue des deux mondes 1887 S. 187—212; Wölfflin, Über Bedeutungswandel, Verhandlungen der 39. Phil.-Versammlung S. 61—70.

[37]) Vgl. dazu Heumann im Programm des Max-Gymnasiums in München 1871 S. 10

wird der Lehrer am besten von dem Beispiel aus Caes. b. Gall. 5, 14 *Britanni carne et lacte vivunt;* hier ist der Instrumentalis jedem Kind einleuchtend. Von *vivo carne* gehe ich über zu *vescor carne*, damit ist auch *fruor, utor carne et lacte* gegeben und das Verständnis der Konstruktion hergestellt. Unentbehrlich aber ist die Bemerkung, dass der Instrumentalis bei *utor, fruor* etc. wie ein Objektskasus gebraucht sei. Diese Bemerkung ist wissenschaftlich durchaus unanfechtbar, man vergl. nur § 99 Anm. 2 meiner wissenschaftlichen Syntax, wo die ursprünglich transitive Konstruktion der betr. Verba nachgewiesen ist; sie ist aber geradezu unentbehrlich wegen der Lehre vom Prädikativum, da *utor* sich mit einem Objektsprädikativum verbindet und so schon bei Cäsar dem Schüler begegnet; vgl. abgesehen von *uti aliquo teste, duce, adiutore* u. ä. 7, 77; 2, 7; 6, 35; 5, 41 namentlich b. Gall. 1, 47 *lingua Gallica multa iam Ariovistus utebatur.* Auf den ursprünglich transitiven Gebrauch von *utor* muss man sich übrigens auch bei der Erklärung des Gerundivs *utendus* berufen;

5. bei der Darlegung, wie es kommt, dass neben dem Objekt noch ein Objektsprädikativum stehen kann, da *liebhaben* = *carum habere* = ein Begriff ist, der dann ein direktes Objekt zu sich nimmt;

6. zur Erklärung der Entstehung des Acc. c. inf.;

7. zur richtigen Unterscheidung des Perf. praesens und des Perf. historicum;

8. zum genauen Verständnis der umfassenden Bedeutung des selbständigen Konjunktivs;

9. zur Erklärung der Konstruktion von memini mit Inf. praes.

Die Grammatik muss bei aller Deutlichkeit dem Schüler **Gelegenheit zur spontanen Thätigkeit geben**. Wie im übrigen Unterricht ist es auch in Behandlung der lat. Grammatik Hauptaufgabe des Lehrers, in richtiger Abwechslung den Schüler rezeptiv und dann wieder spontan thätig sein zu lassen. Nichts ermüdet mehr, als dauernde Rezeptivität; manche Lehrer sprechen mit Entsetzen über eine lange Rede, die sie anhören müssen, denken aber nicht daran, dass sie fast täglich ihren Schülern eine noch unerträglichere Qual auferlegen. Solche Punkte in der Behandlung der lat. Grammatik, welche dem Schüler Gelegenheit zur Erprobung spontanen Eingreifens unter Führung des Lehrers geben, sind:

1. die Auffindung derjenigen Konstruktionen, denen ein neutrales Pronomen oder Zahladjektiv als inneres Objekt entspricht; also dass man zwar sagt:

id studeo, aber nur *studeo arti*,
cetera tibi assentior, aber nur *assentior tibi in hac re*,
id nos admonet amicus, aber *de officio nos admonet amicus*,
id mihi persuadetur, aber *persuadeo tibi ut* (oder Acc. c. inf.) u. ä.

2. das Aufsuchen, welche Art von Prädikatsbestimmung im Deutschen dem lat. Instrumentalis in den Beispielen § 48, z. B. *pila ludere, fidibus canere, hospitio accipere* u. a. entspricht. Ich habe deshalb absichtlich nur gesagt „der Abl. instrumenti wird vielfach gebraucht, wo wir eine andere Auffassung der Prädikatsbestimmung haben; festzustellen, welches jeweils im Deutschen die andere Auffassung sei, ist eine ausgezeichnete Übung spontaner Thätigkeit;

3. die Feststellung des logischen Verhältnisses beim Asyndeton. Ich habe deshalb das Asyndeton etwas eingehender behandelt, um den Lehrer auf den ausserordentlich bildenden Wert, der in Untersuchung der logischen Beziehungen asyndetisch zusammengestellter Sätze sich zeigt, aufmerksam zu machen. Die von mir beigebrachten Sätze sind hinsichtlich ihres Zusammenhanges höchst einfach; es ist Sache des Lehrers, daran schwierigere Beispiele zu knüpfen und namentlich aus der Lektüre die Schüler selbst anreihen zu lassen;

4. die oben besprochene Einreihung in der Grammatik nicht behandelter Fälle unter die richtige Kategorie. Der Lehrer wird gelegentlich der Lektüre Veranlassung nehmen, die Einzelerscheinungen, welche in einer kurzen Grammatik keinen Platz finden können, von

den Schülern selbst charakterisieren und in dem System unterbringen zu lassen. Ich greife ein Beispiel heraus: Caes. b. Gall. 2, 8 *proelio supersedere statuit.* Der Schüler wird geneigt sein, in *proelio* einen Dativ zu erkennen nach § 29; thatsächlich findet sich auch im b. Afr. 75, 2 *supersedere pugnae*, vgl. Wölfflin zur Stelle. Der Lehrer wird aber auf die Bedeutung des Wortes hinweisen mit Beiziehung etwa von Cic. Fam. 4, 2 *supersedeas censeo hoc itinere = abseh en von, Umgang nehmen von*, und so wird der Schüler schliesslich auf den separativen Ablativ kommen. Ähnlich verhält es sich mit *veritus navibus* bei Caes b. Gall. 5, 9, 1, wo *vereri alicui = timere alicui* besorgt sein für, mit *hos Suebi multo infirmiores redegerunt*, wo *redigere* wie *reddere, facere* mit Objektsprädikativum verbunden ist u. s. w.

5. die Zusammenstellung dessen, was an verschiedenen Orten über das Partizip und seinen Gebrauch gelehrt worden, was über Gerundium und Gerundivum sich findet; die Vereinigung der Erscheinungsformen im syntaktischen Gebrauch des Akkusativ, ferner des Dativ, des Genetiv, des Ablativ unter einem Hauptgesichtspunkte; die Nebeneinanderstellung der Konstruktion der zusammengesetzten Verba mit Akkusativ, Dativ, Ablativ; die Auffindung aller Regeln, die sich auf Temporalsätze, Kausalsätze, Konzessivsätze beziehen und die Anordnung nach diesen Prinzipien; die Vergleichung von Satzteil mit Nebensatz, wo sich solche auffällig entsprechen, wie z. B. Abl. causae und Kausalsatz, Abl. temporis und Temporalsatz; die Vergleichung aller Konstruktionen von facere, nämlich 1. facio ut, 2. bene facis, quod, 3. facio te saltantem und mundum aedificari, 4. fac venias, 5. fac me posse, vgl. Radtke Progr. Wohlau 1884 S. 13 u. ä. Hierher rechne ich auch, was Waldeck in den Lehrproben Heft 19 S. 5 über die Verwendung des Gegensatzes in der Grammatik sagt. Für die systematische Grammatik wird davon wenig verwendbar sein; um so mehr aber lässt sich damit bei der Wiederholung und Einprägung des Gelernten machen. Der Lehrer wird selbst noch mancherlei Gruppierungsarten finden, damit er bei den Repetitionen in Sekunda immer wieder neue Gesichtspunkte angeben kann, welche dem Schüler die Wiederholung annehmbar machen; denn eine Repetition ohne jegliche Anregung und ohne den geringsten neuen Sporn muss abschreckend wirken, und Waldeck mag Recht haben, dass nichts dem Schüler die alten Sprachen verhasster macht, als das ewige Wiederkäuen halbverstandener Regeln.

Die Frage nach den **Beispielen** spielt in einer Schulgrammatik eine grosse Rolle. Genügt es für die historische Syntax, zur Charakterisierung einer syntaktischen Erscheinung einen beliebigen Satz, in dem dieselbe deutlich zu Tage tritt, aus einem Schriftsteller der betr. Sprachperiode herauszunehmen, oder für eine wissenschaftliche Grammatik der klassischen Sprache ein recht bezeichnendes Beispiel aus Cicero oder Cäsar für die betr. Regel gefunden zu haben, so befindet sich der Verfasser einer Schulgrammatik in einer viel ungünstigeren Lage; Zillgenz hat Recht,[35]) dass ein Satz aus Cicero entnommen, deshalb noch lange kein brauchbares Beispiel für die Schule sei; hier werden viele und oft kaum zu vereinende Anforderungen an die Musterbeispiele gestellt.

Zunächst soll das Beispiel kurz sein. Ein kurzes Beispiel wird rasch aufgefasst, leicht verstanden und ohne Mühe dem Gedächtnis eingeprägt. Ein langer Mustersatz dagegen macht es dem Schüler oft unendlich schwer, die Sache, um die es sich handelt, herauszufinden, und die Arbeit des Auswendiglernens steht in keinem Verhältnis zum Gewinn an geistigem Besitze.

Das Beispiel darf nicht vorgreifen, d. h. nichts bringen, was erst in einer späteren Regel behandelt wird. Es soll das Musterbeispiel demnach nur eine ungelöste Frage für den Schüler enthalten, d. h. alles, was der Satz enthält, soll ihm an sich klar sein, ausser der Spracherscheinung, für welche der Satz ausgewählt ist. Es wird somit überaus schwierig sein, in den ersten Partien der Syntax gute Beispiele beizubringen, weil hier das syntaktische Wissensgebiet des Schülers noch sehr begrenzt und die Schranken sehr eng gezogen sind.

[35]) In W. f. kl. Philol. 1887 S. 402.

Mit dem Fortschreiten des Werkes treten diese Schwierigkeiten zurück, doch kommen hier freilich andere, gewichtigere dazu.

Die Musterbeispiele sollen thunlichst auf das bereits Gelernte zurückgreifen und somit der steten Wiederholung dienen. Das was früher erkannt und geübt worden, kann dem Schüler in der Erkenntnis des neuen nicht hinderlich sein. So wird bei Behandlung der Ortsbestimmungen im Satze quidquid datur otii, in studiis consumamus die partitive Verbindung quidquid otii nicht aufhalten; im Satze Di nulla re egentes et inter se diligunt et hominibus consulunt stört die Konstruktion hominibus consulunt nicht, wiederholt und befestigt aber bereits Gelerntes. Das Gleiche gilt für Sätze wie Qui pace diutina volunt frui, bello exercitati esse debent; Alcibiades domum ad causam dicendam redire iussus est; Miseranda est vita eorum, qui se metui quam amari malunt; Ptolomaeus a filio vita privatus esse dicitur; Tempus in agrorum cultu consumere dulce est; Nec metuam quidquam et cavebo omnia u. s. w. (wo überall das Gesperrte Wiederholungsstoff ist).

Der Mustersatz soll so beschaffen sein, dass der geistige Besitz des Schülers dadurch vermehrt werde. Diese Forderung ist alt, neuerdings aber von Burger im Programm von Freising 1880 mit Recht hervorgehoben werden. Ich sehe zwar, dass Theobald Ziegler gelegentlich der Besprechung der griechischen Schulgrammatik von Wendt (Württemb. Korrespondenzblatt 1888 S 494) auf Grund seiner Erfahrungen behauptet, dass „der Schüler dem Inhalt der grammatischen Beispiele sehr wenig Wert beilegt".[39]) Dem entgegen kann ich auf Grund meiner Erfahrungen sagen, dass die Schüler, wenn anders der Lehrer es versteht, mit dem Interesse für das Formale das für die Sache zu wecken und richtig zu verbinden, sich darauf freuen, auch in den Inhalt des Mustersatzes eingeführt zu werden. Ich habe deshalb oft nur durch ein Wort oder einen Namen in Klammer dem Lehrer angedeutet, dass er hier auf den Inhalt eingehen und dem Schüler den Zusammenhang näher darlegen soll. Dies Verfahren ist psychologisch wohl begründet. Eine grammatische Lehrstunde, die eben gar nichts als Grammatisches bringt, ermüdet den Schüler zu sehr; versteht es aber der Lehrer, an richtiger Stelle durch den Inhalt der Beispiele die Schüler auf eine Minute aus dem Formalen herauszubringen, so sind dies kostbare Ruhepunkte, welche auf die geistige Erfrischung der Schüler eine überaus wohlthätige Wirkung haben. Namentlich wird der Schüler uns dafür dankbar sein, der weniger Sinn für das Formale hat und deshalb nur mit grosser Mühe und Anstrengung dem grammatischen Unterrichte folgt. So wird beim Satze Ex me natam relinquo pugnam Leuctricam (Epaminondas), ferner Qualis artifex pereo (ruft Nero sterbend aus), Ciceronum alter eget frenis, alter calcaribus (Cicero von Sohn und Neffen); Salvum te advenisse gaudeo (Begrüssung eines Kommenden); Certis rebus certa signa praecurrere solent (glaubten die Römer); Oblivisci nihil soles nisi iniurias (Cicero zu Cäsar); Desperans victoriam coepi suadere pacem (Cicero bei Beginn des Bürgerkrieges) der Lehrer mit Leichtigkeit die inhaltliche Bedeutung der Musterbeispiele klar legen Ja, ich gehe noch weiter und behaupte geradezu, dass der Inhalt des Beispiels oftmals den Ausgangspunkt für die Erklärung einer grammatischen Regel abgiebt. Man vgl. den Satz *hic, ubi nunc fora sunt, lintres errare videres*: der Lehrer geht aus vom Begriff *forum*, lasst sich sagen, was *fora* sind, wo dieselben gesucht werden müssen, was früher an diesen Stellen Roms sich befand, was man also **damals** dort **sehen konnte** oder **hätte sehen können**. Dadurch, dass er sich direkt an den Schüler wendet: „was hättest du da sehen können"? ist auch die zweite Person erklärt: „gerade wie ich mich an dich allein wende, aber jeden von euch meine, so sagt auch der Dichter *videres*, meint aber jedermann damit." Ein vortreffliches Beispiel für diese Art, vom Inhalt auszugehen, bietet W. Müller in seiner Probelektion „Der unabhängige Konjunktiv im Lateinischen" in Lehrproben 4 S. 16—24. Er hat den Beweis geliefert, dass Waldeck mit Unrecht die Möglichkeit bestreitet, „dem Schüler zugleich das Wesen einer

[39]) Auch von Kobilinski spricht sich in Z. f. Gymn. 1886 S. 713 ähnlich wie Ziegler aus.

einer Satzform und den Inhalt einer geistreichen Sentenz einzuprägen, ohne dass das eine durch das andere beeinträchtigt wird" (Lehrproben 15 S. 49). Gerade in diesen Sentenzen aber wie Fortunam citius reperias quam retineas, oder Homo probus officii cupidior est quam pecuniae, ferner in passend gewählten Sätzen aus Geschichte oder Sage, aus Wahrheit und Dichtung, in einem geflügelten Worte u. ä. nimmt der Schüler fürs praktische Leben einen ethisch wichtigen Schatz mit. — Dass die Schüler schliesslich einen Satz, der für sie inhaltliches Interesse hat, viel leichter und viel lieber dem Gedächtnis einprägen, als einen inhaltslosen, ist selbstverständlich.

Damit kommen wir auf die Forderung, dass das Beispiel leicht lernbar sei. Es muss deshalb möglichst abgerundet, in sich inhaltlich abgeschlossen und der Form nach nicht schwerfällig sein. Natürlich eignen sich dichterische Beispiele ganz besonders zum Auswendiglernen, weil sie meistens auf den engen Raum eines Verses sich beschränken und durch das Metrum sich leicht einprägen. In der Wertschätzung solcher Mustersätze befinde ich mich in einem gewissen Gegensatze zu Draheim, welcher wenig von Stellen aus Dichtern, die dem Schüler noch ferne liegen, wissen will, dagegen eigene Zusammenstellung von geeigneten Beispielen aus Ovid durch den Schüler selbst billigt.[40]) Letzteres Verfahren halte ich gleichfalls für sehr erspriesslich, wie ja überhaupt die Lektüre nicht genug ausgebeutet werden kann. Allein Sätze allgemein verständlichen Inhalts, namentlich Sentenzen, die mit der Kürze Prägnanz verbinden und die Regel rasch veranschaulichen, habe ich mich nicht gescheut, sogar aus entlegenen Dichtern zu entnehmen, z. B. für das Perf. praes. aus Auson. epigr. XIII, 4 *non revocare potes, qui periere dies* (*periere* = dahin sind).

Leider bietet die lat. Poesie im grossen und ganzen wenig geeigneten Memorierstoff. Greifen wir auf Plautus und Terenz zurück, so sind wir stets in Gefahr archaische Konstruktionen oder veraltete Wörter in die Schulgrammatik einzuführen, die doch nur den Sprachgebrauch der besten Zeit der Prosa lehren soll. Das goldene Zeitalter der römischen Dichtung hat sich aber in so vielen Punkten vom mustergiltigen Gebrauch des ciceronischen Stils entfernt, dass wir hier Gefahr laufen, Gräzismen und Erscheinungen der bereits sinkenden Sprache aufzunehmen. Zudem ist die römische Dichtung viel ärmer an kurzen, passenden Sentenzen als die griechische Poesie. Immerhin aber haben mir die Sammlungen von Mogk (Programm von Tilsit 1882 und 1884), sowie die eigene Lektüre manches Beispiel geliefert, welches an sich schon oder mit geringer Änderung sich verwenden liess; so habe ich z. B. Cato dist. 1, 3 quae punire soles statt quae culpare soles geschrieben, (vgl. Antibarbarus s. v. culpare). Freilich Beispiele mit ausgesprochen poetischer Syntax oder nur poetischem Wortschatz habe ich nie aufgenommen; solche Sätze können nur verwirren und hindern das sichere Erlernen.

Die eben angedeutete Abänderung der Beispiele und das Zustutzen derselben zum schulmässigen Gebrauch muss jedoch sehr vorsichtig geübt werden, und namentlich dürfen „geflügelte Worte" nicht willkürlich geändert werden; deshalb habe ich in meiner Besprechung von Scheindlers Grammatik auch die Entstellung des Satzes *Quintili Vare, legiones redde* (Suet. Aug. 23) rügen müssen. Die Fehler, welche sich manchmal durch Generationen hindurch vererben, ohne dass man darauf aufmerksam wird, verdanken ihre Entstehung oft ganz guter Autorität. Wenn z. B. Hartz in Neue Jahrbb. 1888 S. 25 das Beispiel *invidetur aliorum commodis* als unlogisch tadelt, so muss ich bemerken, dass Nizolius genau so die Stelle Cic. de or. 2, 207 zitiert; von dem sonst trefflichen und wohl brauchbaren lexicon Ciceronianum Nizolii scheint der Satz in die Grammatiken gekommen zu sein.

Die Hauptfundgrube für die Musterbeispiele sind die Schriften Ciceros und Cäsars, denn alle Mustersätze sollen klassisch sein, d. h. durchaus dem besten Sprachgebrauch ent-

[40]) Vgl. Berl. Philol. Woch. 1882 S. 1387. Dagegen wünscht ebendaselbst S. 117: ein Anonymus metrische Beispiele unter Berufung auf die griechischen Grammatiken von Krüger und A. v. Bamberg.

sprechen. Ganz verfehlt aber ist die einseitige Durchführung eines an sich richtigen Grundsatzes, dass nämlich die Beispiele der Grammatik der jeweiligen Lektüre entnommen werden sollen. Damit würde die Kasuslehre auf den Sprachschatz des Cornelius Nepos, der zusammengesetzte Satz auf Cäsars bellum Gallicum angewiesen sein. Allein unsere Schulgrammatik soll für alle Klassen ausreichen, sie soll auch dem Sekundaner Beispiele bieten, die seiner Lektüre entsprechen, auch der Primaner hat Anspruch darauf, dass er Neues und Anregendes und Solches finde, was seinem Gesichtskreis nicht zu fern liegt [41]). Und bei aller Hochachtung vor Cäsars Kommentarien und bei aller Anerkennung des Genusses, den ihre Lektüre auch dem gereiften Manne bietet, ist es doch unpädagogisch, dem Schüler toujours perdrix vorzusetzen. Ich habe mich daher bemüht, Cornelius Nepos und Cäsar für meine Schulgrammatik auszubeuten, ich habe aber auch mit grossem Nutzen ciceronische Schriften, so namentlich die libri de republica ausgezogen und Sätze aus der römischen Geschichte und solche, die antikes Leben, Sitten, Gebräuche, Anschauungen darstellen, verwendet. So ist es möglich, mit der Grammatik auch das praktische Leben zu verbinden und im klassischen Musterbeispiel ein Stück antiken Lebens zu bieten. [42])

Wichtig ist, dass für alle Hauptregeln ein Beispiel bezeichnet werde, welches unbedingt zu memorieren ist, damit der Lehrer in den folgenden Klassen mit Sicherheit auf das Musterbeispiel sich berufen kann. Oftmals genügt es bei der Lektüre oder dem Extemporale, nur das Beispiel rasch hersagen zu lassen, um dem Schüler sofort die Regel ins Gedächtnis zurückzurufen. Wo in einer Regel zwei Auffassungsweisen als gleichberechtigt angegeben sind, müssen natürlich auch beide durch Musterbeispiele belegt werden; daher habe ich z. B. *Magna fuit quondam capitis reverentia cani* und *Quid est pietas nisi voluntas grata in parentes* gleichmässig als Musterbeispiele kursiv drucken lassen.

Das wären im allgemeinen die Grundsätze, die mich bei der Auswahl der Stellen zum Belege der syntaktischen Regeln leiteten. Allein die Schwierigkeiten, allen Anforderungen überall nachzukommen, sind zu gross, und es dürfte gerade auf dem Gebiete der Beispiele keine Schulgrammatik sämtlichen Erfordernissen entsprechen. Ich habe auf manches schöne Beispiel verzichten müssen, weil es irgend einem meiner aufgestellten Hauptgrundsätze nicht entsprach, und gleichwohl ist es mir nicht gelungen, mich selbst in allen Punkten hinsichtlich der Mustersätze zu befriedigen. Zum Schlusse spreche ich den Wunsch aus, es möge in einer Programmabhandlung von einem erfahrenen Lehrer die Frage der Beispiele hinsichtlich Art, Herkunft, Inhalt, Form (poetisch oder prosaisch), Umfang etc. etc. eingehend geprüft und zugleich erwogen werden, ob sich nicht bei den einzelnen Regeln Beispiele für die erstmalige Einübung, für die Repetition in der nächst höheren Klasse und für die allgemeinen Wiederholungen in den Oberklassen vereinen liessen. Damit käme man vielleicht der Forderung, dass immer der Schriftsteller den grammatischen Stoff zu liefern habe, entgegen.

Wenn Direktor H. J. Müller in Z. f. Gymn. 1885 S. 437 als sein Ideal eine Grammatik bezeichnet, die aus Beispielen mit angehängten Regeln besteht, so hat Kollege Roth in Freiburg i. B. mit seiner vortrefflichen griechischen Grammatik (Leipzig, Teubner 1877) den Versuch einer solchen Anlage gemacht, die, wie er in der Vorrede richtig bemerkt [43]), der mündlichen Durchnahme in der Schule entspricht. Aber bis jetzt ist ihm keine Schulgrammatik gefolgt; wenn auch jedermann den Weg billigt, dass man vom signifikanten Beispiel bei der Durchnahme der Regel ausgeht und den Schüler anleitet, daraus sich das Gesetz selbst herzuleiten und an den übrigen Beispielen die gewonnene Erkenntnis zu befestigen, so ist doch,

[41]) Vgl. auch hiezu die Bemerkungen von Kobilinski's in Z. f. Gymn. 1886, S. 712.

[42]) Vgl. hiezu H. Meier in Z. f. Gymn. 1884 S. 652, welcher für den Geschichtsunterricht der Quarta als naturgemässen Mittelpunkt den Cornelius Nepos verlangt. Auch die lat. Grammatik hilft der Geschichte aus und lehnt sich umgekehrt wieder an sie an, wenn man passende Beispiele aus der griechischen und römischen Geschichte als Mustersätze verwendet.

[43]) Vgl auch von Kobilinski in Z. f. Gymn. 1886 S. 711.

wie von Kobilinski richtig bemerkt, die eigene Abstraktion des Schülers zu Hause eine viel zu schwere Arbeit; der Schüler wird daher zu Hause den umgekehrten Weg einschlagen, als ihn der Lehrer gegangen. Man wird somit an der bisherigen Übung auch ferner festhalten, um so mehr als die Gewohnheit in Schulsachen eine grosse Macht zeigt. Eine Grammatik ohne Regeln, wie sie in dem sonst trefflichen und recht übersichtlich angelegten Buche von Meissner [44]) gegeben ist, mutet dem Schüler zu viel zu; die notwendige Folge wird ein Regelheft zur Grammatik sein, und was dies sagen will, weiss jeder Schulmann von selbst.

Zum wichtigsten, was der Verfasser einer Schulgrammatik zu beachten hat, gehört die Fassung der Regeln. Die Ellendt-Seyffert'sche Grammatik hat in dieser Beziehung sich sehr viel sagen lassen müssen; ich sehe von den zahllosen Rezensionen in den verschiedensten Zeitschriften ab und verweise nur auf die beiden Programme von Marg (Meseritz 1878) und von Golenski (Rogasen 1878). Unzweifelhaft ist vieles berechtigt, was in beiden Programmen an dem Seyffertschen Buche getadelt wird. Allein unwillkürlich hat der eine Verfasser (Marg) durch die That gezeigt, dass tadeln leichter ist als besser machen, und dass er, was er getadelt, selbst nicht entbehren kann. Auf S. 8 werden die Zusätze „gewöhnlich, in der Regel, im allgemeinen, zunächst, zunächst nur etc." bemängelt, weil durch sie das, was eben aufgestellt worden, immer wieder halb aufgehoben werde; aber auf S. 17 wird von Marg selbst als „bessere" Fassung vorgeschlagen: „In der Regel steht daneben noch ein Dativ der Person." Nach meiner Ansicht sind derartige Zusätze gar nicht zu entbehren, wenn anders der Grammatiker dem Sprachgebrauch gerecht werden will. So steht bei *mihi est nomen* der Name selbst gewöhnlich im Nominativ, selten im Dativ; wie will man entsprechend dem Ergebnis der Beobachtung über das Vorkommen von Nominativ und Dativ die Fassung anders und doch richtig gestalten? Doch gebe ich Marg recht, dass im allgemeinen die von ihm gerügten Phrasen zu meiden sind, und ich habe in diesem wie in vielen anderen Punkten seinen verständigen Bemerkungen viel zu danken. — Bezüglich der in der Schule sich fortpflanzenden Sprachsünden spricht auch Scheindler von der Notwendigkeit einer Besserung und behauptet in seiner Vorrede, dass er den Jargon der Schulsprache bekämpft habe; allein sein Rezensent Schmidt [45]) lässt ihm dies nicht gelten und versucht auch den Beweis für seine Behauptung zu erbringen. Sicher ist, dass Scheindler nicht beherzigt, was Marg an Seyffert gerügt hat; sonst wäre ihm der Ausdruck „Nachzeitigkeit mit der Haupthandlung" u. ä. nicht entschlüpft. — Es ist ungemein schwer, eine Fassung für eine Regel zu finden, welche logisch scharf, in gutem Deutsch, ohne Anklang an die traditionellen Schulsprachsünden, in einfachem ungekünstelten Satzbau das Resultat aus den Beispielen zieht. Brevis esse laboro, obscurus fio ist ein alter, immer noch richtiger Satz, und doch ist die „Kürze der Regel Würze." Es wird daher eine Regel der häufigen Umarbeitung bedürfen, bis sie in allen Punkten entspricht, zumal wenn der Sprachgebrauch nicht über allem Zweifel erhaben ist. Die Kongruenz bei mehreren Subjekten gehört hierher. Der alte Wahn, dass bei mehreren Subjekten das Verbum im Plural stehe, ist zwar längst beseitigt [46]); aber man sehe nur in die Beispielsammlung von Anz im Programm von Quedlinburg 1884, und man wird geradezu an der Möglichkeit verzweifeln, in dieses Chaos eine solche Ordnung zu bringen, dass eine kurze Schulregel dem wirklichen Sprachgebrauch gerecht wird. Daher denn die Polemik gegen die Fassung dieser Regel in den verschiedenen Grammatiken, vgl neuestens Harre gegen Scheindler in Z. f. Gymn. 1889, S. 664. — Eine Folge des Strebens nach Kürze ist auch die vielfach sich findende Verwechslung der grammatischen Bezeichnung mit der von ihr bezeichneten Sache. So tadelt Marg an Seyffert, dass er sage „*quaeso* diene zur Milderung des Imperativ des Präsens;" offenbar meinte Seyffert „zur Milderung des durch

[44]) Kurzgefasste lateinische Schulgrammatik von Dr. Karl Meissner, Leipzig, Teubner 1886.

[45]) Vgl. S. 18 in der oben Anm 21 zitierten Schrift von Schmidt.

[46]) Vgl. Seyffert-Müller zu Cic. Laelius S. 78.

den Imper. Praes. ausgedrückten Befehls"; aber der Wunsch, sich möglichst kurz auszudrücken, bewirkte, dass er sich gegen die Logik verging. — Wir sehen somit, dass der Verfasser einer Schulgrammatik sich in einer fortwährenden Konkurrenz der Pflichten befindet, und dass es grosse Umsicht erfordert, nirgends anzustossen. Das Schwierigste aber ist, dass wir uns in vielen Punkten von einer jahrelangen, von der Schulbank sich herleitenden Gewöhnung losmachen müssen. Wenn wir auch die fehlerhafte Fassung vieler Regeln, die wir früher gelernt, längst eingesehen und verbessert haben: quo semel est imbuta recens servabit odorem testa diu, ganz können wir uns nie von der Amme „Gewohnheit" lossagen, und sogar jahrelange wissenschaftliche Beschäftigung mit einem Gegenstand, ja eigene Forschung mit die Wissenschaft fördernden Ergebnissen vermag nicht, uns ganz aus der umstrickenden Umarmung der ersten Gewohnheit zu befreien. So weiss ich denn nicht, ob nicht auch in der Fassung der Regeln meiner Grammatik da oder dort etwas vom alten Schulzopf geblieben ist: wer ein solches Überbleibsel bemerkt, verpflichtet mich sehr, wenn er sofort die Schere ansetzt und das Abgeschnittene mir schickt.

Auf Grund vielfacher Beobachtung und Erfahrung habe ich mich sehr gehütet, in der Fassung der Regel vor dem Unrichtigen durch Hinsetzung desselben zu warnen. Ich habe die psychologisch wohl begründete Wahrnehmung gemacht, dass die Schüler, welche vor *maioris* aestimo durch die Fassung „*pluris* (nicht *maioris*) *aestimo*" gewarnt wurden, sehr häufig *maioris* geschrieben haben. In ihrem Bewusstsein waren nebeneinander *pluris* und *maioris*; da sie den innern Grund für *pluris* nicht kennen, so waren sie auch nicht sicher, ob das „nicht" vor *pluris* oder vor *maioris* steht und schrieben daher *maioris*. So ging es mit *potius* nach *tantum abest*, mit *mea* (nicht *patris, rei publicae*) *refert*, mit *grandis* (nicht *magnus*) *natu*, mit *magno* (nicht *multo*) *stare* und vielen andern Beispielen. Ich habe mich gewöhnt, in der Schule niemals das Unrichtige zu sagen, damit die Schüler kein falsches Tonbild ins Ohr bekommen, ebenso darf der Schüler das Unrichtige niemals gedruckt vor sich sehen. Wenn ich bei der Korrektur des Extemporale warne, so geschieht dies damit, dass ich sage „*pluris aestimo*, nicht anders". In einem Buche für Anfänger, wie z. B. von Netzker und Rademann[47]) für Quarta, sollten sich gar keine gedruckten Verwarnungen mit Beifügung des Unrichtigen finden, so wenig als man dem Schüler, der in Orthographie unsicher ist, unrichtige Wortbilder zur Selbstkorrektur vorlegen darf. Noch weniger aber darf man das Falsche gar voranstellen, wie dies z. B. S. 52 bei Netzker und Rademann sich findet; denn dies heisst geradezu das Unrichtige lehren. Ich habe mich mit diesem Punkte deshalb eingehender beschäftigt, weil er praktisch ausserordentlich wichtig ist und weil er zeigt, dass unsere Lehrmethode immer noch sehr der Verbesserung nach psychologischen Grundsätzen bedarf. — So sehr ich auch mit Waldeck in vielen Punkten teils grundsätzlich, teils in Einzeldarstellungen einverstanden bin, so wenig kann ich mich mit seiner Ansicht befreunden, dass die Regel der mathematischen Formel ähnlich sein soll. Im Gegenteil scheint es mir richtig, wenn die Regel bei aller Kürze — dass Kürze Hauptpostulat an eine Regel ist, wird nicht bestritten — doch einen Einblick in ihre Begründung oder in ihr Verhältnis zum Gebrauche der deutschen Muttersprache giebt. Abgesehen davon, dass so jeden Augenblick die Berechtigung der Regel vom Schüler auf Grund des in ihr gegebenen Anhaltspunktes näher ausgeführt werden kann, lernt man leichter das, was in sich logisch gegliedert ist, als was der Prämissen entbehrend nur die Conclusio vorführt. Ich verweise auf die Regel § 24 meiner Grammatik „Wie wir sagen, *was ich lebte, was ich strebte* oder *ich ruhe wenig, ich schlafe viel*, so kann auch der Lateiner die Neutra der Pronomina und Zahladjektiva als inneres Objekt zu Verben setzen, welche 1. intransitiv gebraucht, oder 2. mit persönlichem Objekt verbunden werden." Diese Regel im unmittelbaren Anschluss an die vom Gebrauch des substantivischen

[47]) Netzker und Rademann, Deutschlateinisches Übungsbuch für Quarta. Im Anschluss an die Lektüre des Cornelius Nepos. Gotha, Perthes.

inneren Objekts enthält in gedrängtester Kürze alles, was zum Verständnis der Entstehung und zum Vergleich mit der Muttersprache wichtig ist, und sie wird, glaube ich, durch ihre Gliederung als Vergleichsatz „wie – so", wo also dem Vordersatz genau der Nachsatz entspricht, sich sehr der Einprägung empfehlen. Im übrigen scheint mir eine Grammatik nach den Waldeckschen Anforderungen kaum möglich; seine Sätze sind zumeist an sich richtig, aber die vorgeschlagene Behandlungsweise lässt nicht immer erkennen, dass die Sätze sich auch zu harmonischer Ausführung vereinen lassen, abgesehen von nicht ganz unberechtigten wissenschaftlichen Aussetzungen, wie sie beispielsweise Lattmann jun. in Neue Jahrb. 1889 S. 422 ff. beigebracht hat.[48])

Die Reformvorschläge, welche Fr. Kern[49]) für die Gestaltung des grammatischen Unterrichtes in der deutschen Sprache gemacht hat, sind im grossen und ganzen so einleuchtend und zur Vereinfachung des grammatischen Betriebes so nützlich, dass auch der lateinische Grammatiker sie nicht ignorieren darf. Ich habe die Überzeugung, dass die Kernschen Grundgedanken zur allgemeinen Geltung gelangen werden und dass seine Vorschläge, wenn sie die läuternde Kritik durchgemacht haben und durch die praktische Probe an vielen Schulen durchgegangen sind, in der gereinigten und erprobten Fassung im elementaren grammatischen Unterricht der höheren Schulen herrschen werden.

Für mich waren von praktischer Bedeutung und wurden deshalb angenommen

1. Die Lehre von der satzbildenden Kraft des Verbum finitum; damit ist die Grundlage zu einem richtigen, eindringenden Konstruieren gegeben. Das Subjekt tritt gerade beim Konstruieren des fremdsprachlichen Satzes so in den Hintergrund, dass man neuerdings im Anschluss an das Verbum finitum zuerst nach den Prädikatsbestimmungen fragen und das Suchen des Subjekts aufs Ende aufsparen wollte.

2. Die Verwerfung der subjektslosen Sätze. Gerade die lateinische Sprache ist besonders dazu angethan, zu zeigen, dass jedes Verbum finitum mit der Verbalperson zugleich sein Subjekt hat; was Kern an der deutschen Sprache in längerer Ausführung zeigen musste, ergiebt sich aus der Anschauung jeder lat. finiten Verbalform.

3. Die Scheidung des Subjektswortes vom Subjekte. Damit ist die unglückliche Erklärung aus der Welt geschafft, dass in Sätzen wie *Themistocles veni, Hannibal peto pacem* die Eigennamen als Apposition aufzufassen seien. Ferner erklärt sich einfach, wie betonte Personalpronomina als Subjektswörter auftreten, da ja die besondere Anfügung eines Subjektsworts immer aus Gründen der Deutlichkeit oder der Hervorhebung erfolgt. Der Einwand, dass das Verständnis hiefür dem Quartaner abgehe, erscheint nicht stichhaltig, denn die Logik *peto — ego peto — Hannibal peto* ist einfach und auch dem kindlichen Verstande einleuchtend.

4. Die Zurückweisung eines logischen Subjektes. Für die Erklärung des Reflexivs in Sätzen wie *Iam ab initio Faustulo spes fuerat regiam stirpem apud se educari* ist die Lehre vom logischen Subjekt überaus praktisch, und wir sehen auch, dass Eichner in seinen beiden Programmen über den Gebrauch des lat. Reflexivs (G. Glogau 1868/69) viel mit dem logischen Subjekte operiert. Aber mit Recht bekämpft Kern die „aus Verwirrung des Sachlichen mit dem Sprachlichen entstehenden Skrupel" und „wünscht sie aus dem syntaktischen Unterricht verbannt." Daher muss mit dem präpositionalen Objekte auch das logische Subjekt fallen, weil beide Begriffe nur dazu dienen, das einfachste gramma-

48) So ist durchaus unrichtig, wenn Waldeck Lehrproben 18 S. 14 sagt, „die Begriffe Gleichzeitigkeit und Vorzeitigkeit sind ganz verschieden von demjenigen Verhältnis zweier Handlungen, welches durch die Cons. temp. ausgedrückt wird." Hier konnte ich Waldeck gar nicht folgen; ich glaube, dass meine Darstellung, wie wissenschaftlich korrekt, so auch übersichtlich, einfach und leicht fasslich ist.

49) Die Schriften von Kern sind so bekannt, dass ich die grundlegenden wohl kaum aufzuzählen brauche. Erschienen sind sie in Berlin bei Nicolai.

tische Verhältnis von Prädikat, Subjekt und Objekt zu verwirren. Sauberkeit der Methode ist aber das erste Erfordernis des grammatischen Unterrichts.

5. Die Beseitigung der Kopula. Kerns Verdienst in diesem Punkte ist kaum bestritten, und wenn man alles Andere an seinen Vorschlägen auch bekämpft (meint ein norddeutscher Schulmann), anzuerkennen ist, dass er uns von der Kopula befreit hat. Gerade die lateinische Sprache mit ihrem überaus reich entwickelten Prädikativum zeigt, dass von einer Kopula keine Rede sein kann, oder der Begriff Kopula bekäme einen Umfang, dass die ganze Satzlehre dadurch in Frage gestellt würde. Ich verweise nur auf Sätze wie *Eo tempore Roscius erat Romae frequens; frequens te audivi, venio in senatum frequens, senatus frequens convenit.*

Näher hier auf Kerns Reformvorschläge einzugehen als die unmittelbare Rücksicht auf meine lat. Schulgrammatik verlangt, kann ich mir um so eher versagen, als ich bei der fünften badischen Direktorenkonferenz im Oktober l. J. als Referent über den dritten Beratungsgegenstand — „die Verteilung und Methode des grammatischen Unterrichts im Deutschen, wobei auch die von Fr. Kern neuerdings gemachten Vorschläge zu berücksichtigen sein werden" — Gelegenheit habe mich eingehend zu äussern. Einstweilen genüge der Hinweis, dass ich mich mit Herrn Oberschulrat Dr. v. Sallwürk ganz einig weiss in dem Urteil, dass Fr. Kern sich grosse Verdienste erworben hat, durch „die Loslösung der sprachlichen Anschauung von dem Zwange einer scholastischen Logik."

Einzelbemerkungen.

§ 1 u. 2. Hier habe ich mich an Fr. Kern angeschlossen; die Definition vom Satz nach Kern ist für den Schüler grundlegend und genügend.

§ 3. Diese Vorbemerkung genügt; dass die Satzunterordnung sich durch a. den subjektiven Modus, b. einleitende Wörter kenntlich macht, zeigen die beiden Beispiele.

§ 7. Bei Fassung dieser Regel (man) sind die Bemerkungen von Hartz[50]) und Waldeck[51]) namentlich berücksichtigt.

§ 10. Entgegen Waldeck[52]) habe ich diese Regel aufgenommen, da auf meinen Versuch, einen Schüler übersetzen zu lassen, „ich und meine Freunde sind gekommen" ego et amici mei venerunt erfolgte. Die Fassung der Regel ist einfach und prägt sich leicht ein; Waldecks „Unterordnung von pater und mater unter die höhere Einheit Menschen" ist zu umständlich und vielleicht zu schwer.

§ 11 u. 12. Die subtile Unterscheidung zwischen substantivischem Attribut (rex Philippus) u. Apposition (Philippus, rex Macedonum) ist unpraktisch und daher nicht berücksichtigt.[52a]) Im folgenden habe ich die Reihenfolge der Disposition von § 11 verlassen, weil das adjektivische Attribut als das einfachste am besten die Behandlung der Attribute eröffnet.

§ 13 Anm 2. Nach Riemanns Untersuchungen in Revue de philol. 1881, 9 ist die Regel über die Stellung von medius u. a. durch den Sprachgebrauch Cäsars bestätigt, wenn auch sonst manche widerstrebende Stellen sich finden.

§ 16, 5. Die Unterscheidung zwischen partitivem und Quantitätsverhältnis, wie sie Marg Progr. Meseritz 1878 will, habe ich nicht berücksichtigt, da auch das Französische nach den substantifs de quantité den Teilungsgenetiv setzt und der Quantitätsgenetiv die partitive Auffassung leicht zulässt; denn in frumenti magna vis ist doch frumenti das Ganze, magna vis ein Teil davon.

50) Vgl. Neue Jahrbb. 1888 S. 29.
51) Vgl. Lehrproben 17 S. 10
52) Vgl. Lehrproben 17 S. 11.
52a) Vgl auch Eichler in Z f Gymn 1887 S. 430

§ 16, 5, b. Es ist mir wohl bekannt, dass hoc consilii, quid opis u. a. Verbindungen von manchen, so z. B. von Ziemer in W. f. klass. Philol 1888 S. 914 und den dort zitierten Grammatiken, nicht partitiv, sondern definitiv aufgefasst werden. Allein Sätze wie Tac. ann. 3, 28 quod usquam civium corripuerant, 1, 48 quod castrorum sincerum erat lassen nur partitive Erklärung zu, und diese Konstruktion ist als die ursprüngliche anzusehen. Analogiebildungen, wie quid hominis, id cognominis, quid propositi u. a. hat Haase (vgl. S. 566 unserer Ausgabe) sehr feinsinnig erklärt.

§ 16, 5. Anm. 1. Zur Erläuterung des Unterschiedes zwischen nihil altum und nihil alti benütze der Lehrer Seyffert-Müller z. Lael. S. 227.

§ 17. Von den attributiven präpositionalen Wendungen habe ich nur die gebräuchlichsten beigezogen; dass dieser Gebrauch im klassischen Latein viel häufiger ist, als man meinte, darüber habe ich mich § 44 meiner wissenschaftlichen Syntax ausgesprochen; zur Litteratur füge bei: Fröhlich, de gramm. lat. locis aliquot controversis, Hagenau 1889 Progr.

§ 19. Mit Rücksicht auf die sehr verständige Auseinandersetzung von Gerstenecker in Bayr. Gymn. 1890 S. 7 habe ich (ad)aequo drucken lassen und damit aequare neben adaequare mit Akkusativ anerkannt.

§ 19. Anm. Die Ergänzung der Anm. durch „decet me is ornatus steht mir wohl an“ ist für diejenigen Lehrer, welchen an der Erwähnung der persönlichen Konstruktion von deceo gelegen ist.

§ 22. Die Lehrer, welche wegen Caes. b. Gall. 1, 35, 3 eine Anmerkung über transducere trans bei Angabe des Zieles der Bewegung erwarten, verweise ich auf Eichler in Z. f. Gymn. 1887 S. 427; demnach ist diese Konstruktion ein Einzelfall und gehört nicht in die grundlegende Grammatik, um so weniger, als Eichler wohl mit Recht Kraners Erklärung der Cäsarstelle bestreitet.

§ 26. Die Konstruktion flagitor stipendium ist selten, z. B. Caes. b. civ. 1,87 (u. hier nicht sicher, vgl Meusel lex. Caes. s v. flagito); ich habe sie deshalb unbeachtet gelassen und nur flagitatur a me officium angegeben.

§ 27. Wie bereits Prümers in Philol. Woch. 1882 S. 174 festgestellt, ist ad mit Akkusativ bei utilis, aptus, idoneus, necessarius entsprechend dem Abl. respectus gebraucht. Da utilis ad bei Cäsar nicht vorkommt, wohl aber öfters idoneus ad, auch aptus ad, necessarius ad, so schien es mir genügend, in der Anm. zu § 42 ein entsprechendes Beispiel aufzunehmen, an welches dann bei der Lektüre die vorkommenden Fälle angereiht werden. Der Lehrer hat bei der Lektüre des Cäsar auch Gelegenheit, den Unterschied der Konstruktion zwischen locus castris idoneus und ad aciem instruendam idoneus zu erklären.

§ 27. Anm 1. Die Regel über similis, dissimilis, welche in den verschiedenen Grammatiken ein sehr wechselndes Geschick gehabt, dürfte durch Zurückführung auf das Vorwiegen des in den genannten Wörtern liegenden substantivischen Begriffs am einfachsten sich fassen lassen. Ein recht signifikantes Beispiel findet der Lehrer in Cic. Marc. 8, das sich nur wegen seiner Länge nicht für die Schulgrammatik eignet: non ego eum cum summis viris comparo, sed simillimum deo iudico: hier weist comparo auf die richtige Bedeutung von simillimus hin = *zu vergleichen mit*, daher der Dativ.

§ 29. Bei dem Beispiel aetas succedit aetati ist dem voraussichtlichen Einwand, dass ja cedo als Simplex sich schon mit Dativ verbinde, entgegenzuhalten, dass cedo ursprünglich = *gehen, treten*, also succedo *nahend herantreten, eintreten für, folgen* ist. Von cedo *weichen*, darf man bei Herleitung der Komposita nicht ausgehen, z. B. decedo *wegtreten*, excedo *herausgehen*, accedo *herantreten* u. ä.

§ 29. Das beliebte communico habe ich nicht aufgenommen, weil der Lehrer auf die Frage des Schülers, welches denn das Simplex zu communico sei, doch in einige Verlegenheit geraten könnte.

§ 30 Anm. 1. Wenn Drygas Z. f. Gymn 1887 S. 117 pro auch = *für* bei Bezahlungen angeführt wissen will, so halte ich dies für eine unnötige Erweiterung, da *Bezahlung für* sich leicht unter *Vergeltung für* einbegreift.

§ 31. Zillgenz will (W. f. klass. Philol. 1887 S. 499) es für kaum möglich halten, dem Schüler begreiflich zu machen, dass der sog. Dativus auctoris ein Dativ des Interesses sei. Dem entgegen verweise ich auf die grundlegende Arbeit von Tillmann, De dativo Graeco, in Act. sem. philol. Erlang. II S. 72 ff. Das von mir aufgenommene Beispiel Tibi consulatus quaerebatur, Metello paternus honor spernebatur (Cic. Verr. 3, 43) weist darauf hin, wie sehr Madvig Recht hat, wenn er zu Cic. Fin. 1, 11 sagt, dieser Dativ bezeichne non solum ab aliquo, sed etiam alicui rem fieri.

§ 31 Anm. Die Fassung dieser Anm. soll den Irrtum verhüten, als ob der Abl. mit ab beim Gerundium nur zur Vermeidung der Zweideutigkeit gebraucht würde. Vgl. Gerstenecker in Bayr. Gymn 1890 S. 4.

§ 32 Anm. In der Gestaltung dieser Anm. wird man ebenso wohl Margs Aussetzung an Seyffert, als auch Prümers in W. f. klass. Philol. 1887 S. 1335 Tadel gegenüber Neitzert, der Hortensio erat tanta memoria lehrt, berucksichtigt finden.

§ 35. Eichler hat Recht [52b]), dass man streng genommen, d. h. vom Lat. ausgehend, nicht sagen könne, bei interest stehe der Acc. c. inf. bei verschiedenem Subjekt. Um aber eine weitläufige Umschreibung zu vermeiden, habe ich diese Fassung beibehalten, jedoch durch Beifügung des deutschen Satzes „ich habe ein Interesse daran, dass du in Rom bist", klar angedeutet, wie ich die Verschiedenheit des Subjekts vom deutschen Standpunkt aus aufgefasst wissen will.

§ 37. Die Gestaltung der Lehre vom Ablativ beruht auf Erwägungen verschiedener Art. Zunächst bedarf es wohl keiner Rechtfertigung, dass ich im Anschluss an Delbrück [53]) und Ebrard [54]) die Dreiteilung in 1. eigentlichen Ablativ, 2. Instrumentalis und 3. Lokativ aufgenommen habe; dieselbe empfiehlt sich für eine Schulgrammatik durch die saubere Methode und einleuchtende Disposition; meine Bedenken, die sich vielfach mit denen von Vogrinz [55]) berühren, mussten gegenüber den praktischen Gründen zurücktreten, wenn ich auch ungern hier einen anderen Weg ging, als in meiner wissenschaftlichen Syntax. Dagegen wird man den soziativen Ablativ vielleicht mit Verwunderung an erster Stelle sehen. Allein vom Standpunkte der gegebenen Sprache aus betrachtet überwiegt im Lateinischen so sehr der Ablativus causae, den ich als Soziativus und nicht als Separativus betrachte, dass Eichner [56]) mit Recht ihn, wo äusserst thunlich, zu Grunde gelegt wissen will. Daher habe ich diese wichtigste Erscheinungsform des Ablativ an den Anfang gestellt. Den Lokativ aber liess ich den Schluss bilden, weil sich an seine Darstellung naturgemäss die Behandlung der Orts- und Zeitbestimmungen anschliesst. Unvermeidlich ist es, den Separativus an zwei Stellen zu behandeln; denn die Ortsbestimmungen auf die Frage woher? müssen in Zusammenhang mit den Ortsbestimmungen überhaupt gebracht werden, und doch kann man den Separativus bei levare, liberare u. ä. nicht unter die Ortsbestimmungen einreihen.

Wenn ich more, voluntate, ratione, iure u. ä. unter dem kausalen Ablativ unterbrachte, so bin ich damit einer Inkonsequenz ausgewichen, die sich in vielen Schulgrammatiken findet. Schon Gustafsson sagte in Phil. Woch 1881 S. 45 „wie aber iure kausal und more modal auf-

---

[52b]) In Z. f. Gymn. 1882 S. 154.

[53]) Delbrück, Ablativ Lokalis Instrumentalis im Altindischen, Lateinischen, Griechischen und Deutschen, Berlin 1867.

[54]) Ebrard, De Ablativi Locativi Instrumentalis apud priscos scriptores latinos usu, Leipzig 1879

[55]) Die Arbeiten von Vogrinz sind: Gedanken zu einer Geschichte des Kasussystems, Leitmeritz 1884 und Zur Kasustheorie, Leitmeritz 1882. Vgl. noch: Vogrinz, Bemerkungen zur lat. Schulgrammatik, Z. f. ö. Gymn. 1890 S. 961.

[56]) Zur Umgestaltung des lat. Unterrichts, Berlin 1888, S. 28 Anm. 27 und S. 31 mit Anm. 30

zufassen sein soll, will uns nicht recht einleuchten." Das kausale Verhaltnis bei allen diesen Ablativen ist auch dem Schüler leicht fasslich; man darf nur darauf hinweisen, dass Sitte, Gewohnheit, Gesetz etc. bestimmend wirken. Übrigens darf dem Schüler nicht vorenthalten werden, dass Instrumentalis und Lokativ, ferner die einzelnen Erscheinungsformen des Ablativs überhaupt manchmal kaum zu trennen sind. Denn in dem lat. Ablativ sind die verschiedenen Kasus zu einem **einheitlichen adverbialen Kasus** so verschmolzen, dass man ohne die Sprachvergleichung auf die Art seiner Entstehung aus so heterogenen Bestandteilen nicht gekommen wäre.

§ 46 Es hat etwas Bedenkliches, den Abl. pretii so ohne weiteres als Instrumentalis hinzustellen, indem man sagt „der Preis ist das Mittel des Erwerbs"; damit ist denn doch nur die eine Richtung der Verba, bei denen der Abl. pretii steht, berücksichtigt. Ich habe durch die Fassung „der Abl. pretii giebt die Bezeichnung des Preises, unter dem sich ein Vorgang, besonders aus dem Geschaftsleben vollzieht" den Abl. pretii als soziativen Kasus charakterisiert. Aus dem Beispiel Eriphyla auro vitam viri vendidit ist die Unhaltbarkeit der Annahme des eigentlichen Instrumentalis deutlich zu erkennen; wir haben den Soziativ hier in engster Verwandtschaft mit dem Abl. causae und respectus, daher ist er auch mit ihnen zusammengestellt. — Die Entlehnung der Formen pluris, minoris etc. aus dem Gebiet des Gen pretii muss der Quartaner als Thatsache hinnehmen; der gereiftere Schüler wird den Ausgleichsversuch der beiden Gruppen Abl. pretii und Gen. pretii leicht verstehen.

§ 50. Affluo und nicht affluo schreibe ich mit Dombart in Neue Jahrb. 1877 S. 341, weil ab—und—o und a—flu—o zu deutlich auf gemeinsame Auffassung hinweisen. Wie ich aus S. Brandts kritischer Anm. zu Lactanz div. inst. 5, 6, 1 sehe, stimmt auch Brandt der Schreibung Dombarts bei.

§ 50. Auf den Genetiv bei potiri habe ich keinen grossen Wert gelegt, weil nach R. Schneider in Z. f Gymn. 1886 S. 429 in Caes. b. Gall. 1, 3, 8 wohl totius Galliae imperio sese potiri posse zu lesen sei, somit der Gen. für Caes. wegfalle. Allein mit Rücksicht auf Nepos (vgl. Lupus S. 71) darf eine Erwähnung von potiri mit Genetiv nicht unterbleiben, und die Phrase rerum potiri kann dem Schüler nicht vorenthalten werden (vgl. Cic Sex. Rosc. 70, Cat. 2, 19, Sest. 141, lauter Schulreden). Wer wie Gerstenecker Bayr. Gymn. 1890 S. 8, eine Gleichberechtigung von potior c. Ablat. und c. Gen. in der Schule will, kann die Anm. sofort mitlernen lassen.

§ 55. Hier habe ich mich auf die Adj. liber und vacuus beschränkt, aber durch die Fassung „nach den hierher gehörigen Adjektiven, wie z. B. liber frei, vacuus frei, leer" angedeutet, dass auch noch andere bedeutungsverwandte Adjektive an der Konstruktion teilnehmen Mit orbus fiel auch orbo. So ist die Regel auf die wichtigsten Verba und Adjektiva zurückgeführt, der Primaner aber, der in Cic. Sest. 37 ne multis civibus rem publicam orbaret oder off. 1, 32 Theseus Hippolyto filio non esset orbatus liest, weiss, das orbo eine Spezies von privo ist und somit auch an der Konstruktion der Gattung teilnimmt.

§ 56 Anm. 1. Die von v. Kobilinski in Z. f. Gymn. 1885 vertretene Ansicht, dass humili loco bei natus eher ein Ablativ des Orts zu sein scheine, hat viel für sich Aber Pelope bei natus ist sicher Separativus, und so scheint es angezeigt, eine einheitliche separative Auffassung für den Ablativ bei natus anzunehmen. Übrigens ist auch hier wieder ersichtlich, wie sogar Lokativ und Separativ trotz ihrer verschiedenen Auffassung des Ortsverhältnisses in einem einheitlichen adverbialen Kasus aufgehen konnten.

§ 57. Anm. Der Vorwurf, dass libero und liber mit vacuus eigentlich unter § 56 einzureihen seien, hat seine Berechtigung, denn dieselben werden mit oder ohne Präposition beim Separativus konstruiert. Allein libero gehört seiner Bedeutung nach zu § 55 und darf daher nicht von solvo, levo u. den andern getrennt werden; sein Gebrauch mit Abl. und ab ist daher in einer Anm. zu berühren.

§ 60. Anm. 2. Gräber verlangt in Festgabe für W. Crecelius, Elberfeld 1881, X, dass zu der Apposition, die auf Städtenamen folgt, bei Ortsbestimmungen immer die Präposition gesetzt werde. Ich habe dies auch in der Regel ausgesprochen, aber wegen der Stelle Cic. Arch. 4, wo schon Stürenburg die Parenthese (nam ibi natus est loco nobili) richtig hergestellt hat, setzte ich in vor oppido in Klammern.

§ 60. Anm. Die Anmerkung über tota Sicilia und in tota Sicilia beruht auf Riemann, Revue philol. 1888 S. 184 (il est clair, que *sparserant in toto campo, dimittit nuntios in tota civitate* serait absolument barbare).

§ 62. Anm. 2. Diese Anm. ist das Resultat meiner Untersuchung in Z. f. Gymn. 1881 S. 100 f.

In den §§ 77 bis 79 sind die Resultate der Forschung Hildebrandts[57]), Stegmanns[58]) und Thielmanns[59]) verwendet.

§ 75. Die Regel, dass das Subjektsprädikativum im Akkusativ stehen muss, wenn der Infinitiv Subjekt ist, gehört zu den sichersten in der lat Syntax. Der Schüler kann nicht entschieden genug angehalten werden, den Nominativ nur dann zu setzen, wenn dieser Kasus eine Stütze hat, an die er sich anlehnt, also nolo esse emax, aber mihi turpe est esse emacem; ferner Cicero noluit P. Clodii esse inimicus, aber Ciceroni non libebat P. Clodii esse inimicum. Wenn Plautus schreibt Mil. gl. 1, 1, 68 nimiast miseria nimis pulcrum esse hominem, so ersehen wir, dass miseriast nimis pulcrum esse, wie man auch sagen könnte, seine Ergänzung durch hominem erhält. Daraus dass mihi turpe est dicere in der Volkssprache auch mihi turpe est me dicere heissen kann, geht hervor, dass mihi turpe est esse emacem sich erklärt aus mihi turpe est me esse emacem. Der Satz des Horaz mihi turpe est relinqui (ars p. 417) könnte mit dem Perfekt nur heissen mihi turpe est esse relictum.

§ 81. Während beim Akkusativ des Ausrufs bis jetzt die Bestimmung als eine attributive galt, sehe ich in ihr ein Prädikativum. Man vgl. Cic. Att. 10, 14, 1 o vitam miseram! maiusque malum tam diu timere, quam est illud ipsum, quod timetur! Hier ist doch so zu konstruieren: vitam (dico) miseram maiusque malum (dico) tam diu timere; dabei sind vitam und timere Objekte, miseram und maius malum Prädikativa. Sehr deutlich ist auch Hor. sat. 1, 9, 11 o te, Bolane, felicem, wo Fritzsche richtig felicem prädikativ übersetzt: „wie glücklich bist du, Bolanus"! Ebenso Cic. Deiot. 2 crudelem Castorem, ne dicam sceleratum, wo richtig crudelem dico Castorem, ne dicam sceleratum konstruiert wird. Aus dieser Auffassung erklärt sich einfach, was Wetzel im „Gymnasium" 1884 S. 759 über die Consecutio temporum nach Ausrufen lehrt, z. B. Cic. off. 2, 25 o miserum, qui fideliorem barbarum putaret quam coniugem; hier ist o miserum zu vervollständigen in miserum dico eum fuisse und putaret ist bezogenes Tempus zu fuisse. Stellen wie Cic. Verr. 5, 62 huncine hominem! hancine impudentiam, hanc audaciam, enthalten gewissermassen das Rohmaterial zum Satze, ohne dass jedoch der Sprechende dasselbe verarbeitete: die Aufregung hindert ihn, die Begriffe, die sich ihm bieten, im Satze zu ordnen. Ein Beweis für die attributive Auffassung des Adjektivs kann aber damit nicht geliefert werden, weil diese Stellen ganz anders geartet sind, wie schon das ne in huncine zeigt. Auch Cic. Verr. 5, 100 o spectaculum miserum atque acerbum! ludibrio esse urbis gloriam spricht nicht gegen mich. Ich sehe in miserum atque acerbum Attribute zu spectaculum; aber der ganze Ausruf spectaculum miserum atque acerbum ist Prädikativum zu ludibrio esse urbis gloriam, welches selbst wieder Objekt zu einem zu denkenden dico ist. Daraus ergiebt sich der naturgemäss häufige Gebrauch des Prädikativums im Ausruf mit der ebenso naheliegenden Ellipse von dico (vgl. hierüber Näg. — Müller[8] S. 684).

§ 84 Anm. Der Unterschied zwischen esse mit Gen. und esse mit Dat. hat sich mancherlei Darstellungen gefallen lassen müssen, vgl. z. B. Hempel in den Lehrproben 2 S.

[57]) Vgl. Progr. von Dortmund 1854 S. 7.
[58]) In Neue Jahrbb. 1890.
[59]) In Wölfflins Archiv II S. 372 ff.

26. Der Vergleich mit § 32 macht dem Schüler klar, dass esse mit Gen. gehoren, esse mit Dativ haben heisst, und zeigt ihm zugleich, wann er haben nicht mit esse übersetzen darf. Mehr aber braucht er nicht.

§ 85. Gollings Forderung, den Abl. qual. nicht als Appendix beim Gen. qual. zu behandeln (Gymnasium 1888, 1), konnte ich mit Rücksicht auf die Anordnung meiner Grammatik nicht berücksichtigen. Übrigens ist es für den Lehrer ein leichtes, die Entstehung des adnominalen Abl. qual. aus dem adverbialen Abl. dem Schüler begreiflich zu machen, vgl. auch meine wissensch. Syntax § 98.

§ 86. Dass habere nauci sich in Cic. div. 1, 132 non habeo nauci Marsum augurem findet, habe ich schon vor Stegmanns Mahnung in Neue Jahrbb. 1890 S. 30 Anm. 6 gewusst, wie § 74 meiner wissenschaftlichen Syntax zeigt. Allein der ganze Charakter der Stelle lässt mich vermuten, dass Cicero hier zitiert; das Wort naucum findet sich nirgends in klassischer Zeit, und Cicero, der Att. 1, 17, 13 flocci facere braucht, hat sogar in den Briefen ad Att. nicht auf nauci gegriffen.

§ 87. Die Untersuchungen von Nieländer[60], auf welchen meine Darstellung des prädikativen Dativ beruht, verdienen vom Lehrer genau studiert zu werden. — Auch hier zeigt sich die Macht der Gewohnheit in Beibehaltung von Redensarten wie dono dare, das sich weder bei Cicero noch bei Cäsar findet. Durch Klammersetzung wollte ich dono dare als selten kennzeichnen; vielleicht wird man dazu kommen, es ganz fallen zu lassen.

§ 87. Anm. 2. Diese Anmerkung wird dem Lehrer bei der Lektüre des Livius und Tacitus Gelegenheit geben, den Gebrauch des finalen Dativus Gerundivi aus der klassischen Sprache entwickeln zu lassen.

§ 90. Anm. In der Definition des Gerundivs habe ich mich den Ausführungen von Weisweiler[61]) angeschlossen.

§ 91. Anm. 3. Entsprechend dem Grundsatz, dass nur der regelmässige Gebrauch der klass. Sprache für die Schulgrammatik grundlegend sein darf, musste die Setzung des Gerundivs an Stelle des Gen. oder Abl. Gerundii mit Akkusativobjekt verlangt werden[62]). Die Anm. 3 zeigt aber, dass der nachklass. Gebrauch schon in klass. Zeit vorhanden war, und dürfte so zur Anknüpfung des livianischen und taciteischen Sprachgebrauchs einen genügenden Anhaltspunkt geben. Dies gegen Fügner S. 123 und Gerstenecker S. 6.

§ 93. Anm. 1. Ich habe mit gutem Bedacht *videor abire man sieht, dass ich weggehe* in der eigentlichen Bedeutung des Passivs von video zum Unterschied von *videor ich scheine* aufgeführt. Viele Stellen erhalten einen ganz schiefen Sinn, wenn nicht videor = *man sieht, dass ich* aufgefasst wird. Man vergl. Cic. Pomp. 10 De Lucullo ita dicam, ut neque vera laus ei detracta oratione mea neque falsa adficta esse videatur; dies kann doch nur heissen: *ich werde in einer Weise sprechen, dass man sieht, dass ich* . . Der Lehrer wird sich nicht entgehen lassen, darauf hinzuweisen, dass somit videor dicere ebenso = φαίνομαι λέγων als = φαίνομαι λέγειν ist. Vgl. noch Kraner zu Caes. b. Gall. 2, 28,3.

§ 132. Anm. Die Gerechtigkeit verlangt, dass ich die Priorität der Erklärung des Plusquamperfekts in koinzidenten Sätzen, z. B. scripserunt ad Caesarem amici, quidquid fecissem, me de sua sententia fecisse Herrn Oberlehrer Dr. Wetzel und nicht Herrn Dr. Lattmann zuweise. Letzteres habe ich aus Versehen in Deutsch. Litt. Zeitung 1888 Nr. 47 gethan. Fecisse ist vorzeitig zu scripserunt, somit entsprechend einem Plusquamperfekt, kann somit als koinzidenten Satz nur quidquid fecissem neben sich haben.

§ 137. Dem Lehrer muss überlassen bleiben, auf die Entwertung des Wortes *utrum* hinzuweisen. Streng genommen kann es nur in einer Doppelfrage stehen. Nun aber finden

[60]) In den Programmen von Krotoschin 1874 und Schneidemühl 1877.

[61]) Der finale Genetivus Gerundii. Köln 1890 S. 3.

[62]) Vgl. für Cäsar Schwenke im Progr. von Frankenberg 1882 S. 16 und S. 32; darnach hat Cäsar kein Beispiel für den Abl. gerund. mit Objektskasus.

wir es sogar in einer einfachen Frage mit Unterdrückung des zweiten Teiles der Doppelfrage (vgl. wissenschaftliche Syntax § 160), und so auch in einer mehr als zweigliedrigen Gegenfrage, z. B. Cic. inv. 1, 7 utrum Carthago diruatur an Carthaginiensibus reddatur an eo colonia deducatur. Wenn auch solche Beispiele sehr selten sind, so zeigen sie immerhin die Verblassung der ursprünglichen Bedeutung des Wortes und sind sprachgeschichtlich belehrend.

§ 138. Die Ansicht, dass *an* in der einfachen Frage sich aus seinem Gebrauche in der Doppelfrage herausgebildet hat, hege ich trotz Probst (Beiträge zur lat. Gramm., Leipzig 1888; III. S. 241) immer noch. Für die Schule ist die Herleitung des nachklassischen quaesivit an audisset durch Beiziehung des klassischen dubito an Caesar per Sardiniam veniat, das nur durch Unterdrückung des ersten Teils der Doppelfrage (du—bito = zwei—feln) entstanden sein kann, zu erklären; wir haben hier die einfache Entwicklung 1) an in vollständiger Doppelfrage, 2) an in unvollständiger Doppelfrage, 3) an in einfacher Frage.

§ 139. Eine wesentliche Vereinfachung glaube ich damit erreicht zu haben, dass ich alle Verba und Phrasen, von welchen ein indirekter Fragesatz abhängig sein kann, auf **wissen (nicht wissen), wissen wollen** und **wissen lassen** zurückführte. Darunter sind nun einbegriffen die V. sentiendi, quaerendi und dicendi; aber auch Sätze, wie Caes. b. Gall. 6, 21 Ambiorix copias iudicione non conduxerit, dubium est; 7, 6, 2 magna difficultate afficiebatur, qua ratione ad exercitum pervenire posset lassen sich einfach erklären: dubium est man weiss nicht gewiss, magna difficultate die darin bestand, dass er nicht wusste (Kraner).

In der Erklärung des indirekten Fragesatzes wird man wohl am besten von den Sätzen in Anm. 3 ausgehen, welche vortrefflich den Unterschied zwischen Fragesatz und Relativsatz veranschaulichen. Auch Hinweise, wie sie Kraner zu Caes. b. Gall. 7, 3, 3 giebt, sind praktisch verwendbar.

§ 143. Anm. Quamquam ist wie quisquis entstanden, der Indikativ ist nach quamquam der gleiche wie nach quisquis. Der Konjunktiv bei Tacitus wird dem Schüler klar, wenn man ihm sagt, dass im nachklass. Latein das Gefühl, dass die Verallgemeinerung im Pronomen oder in der Konjunktion liege, verblasste und so das Bedürfnis nach dem verallgemeinernden Modus entstand.

§ 145. Hier konnte ich den Ausführungen von Fisch im Programm von Bonn 1882 S. 10 f., der behauptet, coniunctio „da" vertenda est pronomine relativo, si rei vel personae antecedenti qualitas est tributa eaque enuntiato relativo quomodo apparuerit significatur nur teilweise beistimmen. Der Satz aus Cäsar zeigt, dass Fisch die Regel zu eng fasst. Übrigens waren die Untersuchungen von Fisch für mich sehr lehrreich, ihnen verdanke ich auch § 122, 6, Anm. und § 143 Anm. 2.

§ 161 Anm. Die Konstruktionen von dubito sind so breitgetreten, dass ich wegen Eichler in Z. f. Gymn. 1887 S. 427 nur auf Cic. Att. 15, 9 dubitabam tu has litteras essesne acceptorus, Fam. 2, 17 dubitabam venturaene essent legiones verweisen (vgl. auch Hoppe Progr. Gumbinnen 1879 S. 2) will. Mit angehängtem ne wird ja auch der erste Teil einer Gegenfrage eingeleitet, also ist es nach dubito nicht zu beanstanden.

§ 162. Mit Recht tadelt Schmidt S. 59 an Scheindler, dass er das relative quin nicht vom fragenden geschieden hat.

§ 162. Anm. Die dem Deutschen *ohne dass* entsprechenden lateinischen Wendungen sind genau nach der Anlage der ganzen Syntax geordnet und so übersichtlicher und leichter zu behalten als bisher.

§ 178. Die Behandlung von quom (cum), in der ich ganz eigene Wege gegangen, empfehle ich besonders der Beachtung. Die Entwicklung des Gebrauchs von quom aus dem relativen Lokativ zeigt sich namentlich auch im cum identicum, da unser *indem* ja auch = *indem* = lokativ ist. So bildet das anderwärts in die Anm. verschobene identische cum hier ein wichtiges Glied der Entwicklung. Die Unterscheidung nach dem Modus bei quom ist auch

hier leicht zu machen, indem 1, 2, I mit dem Indikativ, 2, II, 3 und 4 mit Konjunktiv verbunden werden.

In der **Moduslehre** ist sehr wichtig die Frage, wo der konzessive und der deliberative (dubitative) Konjunktiv einzureihen sind, ob sie dem Gebiete des Wunsches oder dem der Möglichkeit angehören. Waldeck ist rasch entschieden und verweist (Lehrproben 19 S. 12) beide in das Kapitel vom „Begehren". Vorsichtiger ist Lattmann (Progr. 1882 S. 14), indem er die Bedeutung des konzessiven Konjunktivs als schwankend bezeichnet und beide Seiten, das Potentiale und das Imperativische, in dem Konjunktiv der dubitativen Frage findet. Bezüglich des Concessivus wird die Verweisung in das Gebiet des Begehrens wohl berechtigt sein; die Beifügung von licet, z. B. Cic. Att. 14, 4, 2 omnia licet concurrant, Idus Martiae consolantur, die Negation ne, z. B. Cic. Tusc. 2, 4 ne sit summum malum dolor, malum certe est, und der Gebrauch des Imperativs an Stelle eines Konzessivsatzes, z. B. Ter. Phormio 668 sescentas iam mihi scribito dicas, nihil do *mag er auch schreiben, ich gebe doch nichts* (vgl. Loch Progr. Memel 1871 S. 12) sind deutliche Fingerzeige. Anders steht es mit der deliberativen Frage. Hier muss ich zunächst mit G. Müller (Progr. Görlitz 1875 S. V Anm.) auch jetzt noch als eine zu lösende Aufgabe bezeichnen: Die Vergleichung der verschiedenen direkten Konjunktivfragen unter einander. Ich finde, dass bei Grammatikern und Interpreten vielfach Dinge zusammenbehandelt werden, die nicht eng zusammengehören, so z. B. der Potentialis im Fragesatz und die deliberative Frage. Bezüglich der letzteren habe ich die von Lattmann angedeutete Ansicht in der Weise modifiziert, dass ich die deliberative Frage dem Potentialis im weiteren Sinn unterordne, aber ein Begehrungsmoment doch in ihr finde und sie deshalb gewissermassen als Vermittlung zwischen dem Konjunktiv des Begehrens und dem reinen Potentialis in die Mitte zwischen beiden treten lasse. Als deliberative Frage erkenne ich nur diejenige an, welche wirklich ein Überlegen, ein Schwanken zwischen zwei oder mehreren Entschlüssen enthält; wo dies Moment fehlt, ist reiner Potentialis anzunehmen, z. B. Cic. Pomp 31 quis unquam arbitraretur, oder Cic. de or. 3, 87 quid faceret aliud. Beide Fragen sind oratorisch, also blosse Formfragen, enthalten somit potentialen Konjunktiv. Vgl. auch Eichler in Z. f. Gymn. 1882 S. 156.

Die Negation non beim Deliberativus kennzeichnet ihn als Potentialis, z. B. Caesaremne non interficerem, ferner quid dem, quid non dem, ebenso die beiden gemeinschaftliche Verwendung des Imperfekts für die Vergangenheit, z. B. videres da hätte man sehen können, quid responderem was hätte ich anworten sollen? Im ganzen ist der deliberative Konjunktiv selten, namentlich im Verhältnis zum rein potentialen. Entschieden zu bekämpfen ist die Ansicht von Ohlenschlager in Bayr. Gymn. 1890 S. 239 „Deliberativ heisst eine Frage, auf welche der Fragende eine brauchbare Antwort für unmöglich hält." Also wenn ich frage quid dem? quid non dem? maneam an abeam? quo nunc me vortam? quod iter incipiam ingredi? quem te deum nominem? non patrem ego te nominem? quo sequar? u. ä., halte ich da eine brauchbare Antwort für unmöglich? Übrigens genügt für den Schüler vollständig „der Konjunktiv giebt an einen Zweifel, eine Überlegung (Dubitativus, Deliberativus, Negation = non) in der Frage (deliberative Frage)." Mit mehr Recht hätte sich Ohlenschlager gegen die Zusammenwerfung der deliberativen mit der unwilligen Frage bei Englmann gewendet. Gegen Waldeck sei schliesslich bemerkt, dass aus dem Gebrauch des Hilfsverbums *sollen* noch nicht auf die Bedeutung des Begehrens geschlossen werden kann, vgl. auch Lattmann l. l. S. 14.

Für die ganze Darstellung des selbständigen Konjunktivs war mir die Lehrprobe von W. Müller im IV Heft der Frickschen Lehrproben massgebend, wenn ich auch im einzelnen von ihm abgewichen bin. Ohlenschlagers Bedenken gegenüber der besonderen Aufführung des Hortativus und Jussivus, die ja mit zum Optativus gehörten, teile ich nicht. Es bleibt dem Lehrer anheim gegeben, dem Schüler das Gemeinsame dieser Konjunktive durch schliessliche Zusammenfassung zum Bewusstsein zu bringen, und ich habe auch durch die Disposition genau

angegeben, wie ich mir die Abgrenzung des Optativus vom Potentialis denke. Den Imperativ im Optativ aufgehen zu lassen, hat schon Schirmer in Z. f. Gymn 1882 S. 160 angeraten. Nach den Untersuchungen von Riemann[63]) kennt die klassische Sprache kein hoc ne facito, so wenig als ein hoc ne fac; klassisch ist nur hoc ne feceris, wie Cic. div. 2, 127 und Mur. 65 zeigt; nihil ignoscito ist verwerflich Weil aber in der Gesetzessprache, in Verträgen bei Livius und sonst ne facito sich findet, habe ich dies in Anm. beigefügt.

In der Lehre vom **Gebrauch der Zeiten** habe ich den Unterschied zwischen selbständigem und bezogenem Gebrauch genau durchgeführt und bestätigt gefunden, was Lattmann jun. in Neue Jahrbb. 1889 S. 425 sagt, dass der Grund für weitaus die meisten Abweichungen des lat. Tempusgebrauchs vom deutschen darin beruht, dass die eine Sprache ein selbständiges, die andere ein bezogenes Tempus setzt. Ergänzen möchte ich diese Worte Lattmanns durch die seines Vaters im Programm von Clausthal 1882 S. 32, wonach die eigentümlich freie Verwendung unseres Präsens und Präteritum, sowie der Mangel potentialer Bedeutung bei unserem Konjunktiv und Ersatz des Potentialis durch die Konditionalform weitere Unterschiede im Tempusgebrauch bedingen. Ferner trägt auch Wetzel in seinen bekannten Untersuchungen zur Consecutio temporum, so namentlich in seinen Beiträgen S. 62 bis 66 viel bei zur Klarlegung des Unterschiedes zwischen der deutschen und lateinischen Darstellung der Zeitverhältnisse des Verbums. Hier müssen ganz feste Grundsätze aufgestellt werden, von denen nicht abgegangen werden darf. Mit Recht tadelt daher Lattmann jun. an Waldeck, dass er das Perf. nach postquam daraus erklärt, dass der Zeitunterschied als verschwindend gedacht wird. Postquam venit ist = ἐπεὶ ἦλθεν, also historisches Perfekt in selbständiger Zeitgebung. Dass aber im Satze quinto anno post, quam expulsus erat, rediit das Plusquamperfekt steht, erklärt sich daraus, dass hier gar nicht die Konjunktion postquam vorliegt, sondern ein Vergleichsatz, wo der Zusatz quinto anno die Vorzeitigkeit schon voraus ankündet. Es müsste daher gerade so gut heissen quinto anno post, quam Numantiam expugnaveris, morieris.

Man wird es hoffentlich als eine wesentliche Vereinfachung empfinden, dass ich die vielbesprochene und vielkritisierte Regel über den Unterschied zwischen Umschreibung und Ersatz des fehlenden Coniunctivus Futuri beseitigt habe. Ich gehe von den beiden Sätzen Waldecks (Lehrproben 18 S. 18) aus:

1. Ich hoffe, wenn ich aufs Land gehe, mich mit Jagen zu ergötzen, und
2. Ich zweifle nicht, dass du dies leicht vollenden wirst, und füge dazu
3. Ich fürchte, dass du dein Ziel nicht erreichen wirst.

Hierin hat man Sätze der verschiedensten Art unter einen Hut gebracht. Zunächst sind auszuscheiden alle diejenigen Nebensätze, welche Wunschsätze sind oder durch Fortbildung der Konstruktion der Wunschsätze zu erklären sind, d. h. alle Sätze nach den Verba timendi, alle Aufforderungs- und Absichtssätze. Hier ist der Konjunktiv durchaus entsprechend dem Optativ, und wenn wir auch sagen „ich fürchte, dass er kommen wird", so darf uns das deutsche Futurum über den ursprünglichen Charakter des lateinischen Nebensatzes nicht hinwegsehen lassen. Der Schüler aber lernt gelegentlich des Übergangs aus der Satzbeiordnung in die Satzunterordnung den Charakter dieser Nebensätze kennen und kann daher nicht in Versuchung kommen timeo ne venturus sit zu schreiben. Dass nach exspecto dum der Konjunktiv im Praesens folgt, erklärt sich aus der Bedeutung von dum, z. B. Ter. Eun. 535 apud nos hic mane, dum redeat ipsa: bleibe bei uns eine Weile: die weilen möge sie kommen; es ist somit redeat der Optativ, dessen Herleitung in der gegebenen Sprache freilich manchmal schwer fällt; aber die Entstehung der Konstruktion lässt nur Optativ annehmen. Zweitens sind auszuscheiden alle diejenigen Nebensätze, welche im Verhältnisse der Gleichzeitig-

[63]) Riemann, La question de l'impératif latin en to; Revue de philol. 1886 S. 161—187.

keit oder Vorzeitigkeit zu einem futurischen Satze stehen. Hier gilt die Regel der consecutio temporum über den Gebrauch der bezogenen Tempora; denn dem bezogenen Tempus des Indikativs entspricht durchaus das bezogene Tempus des Konjunktivs. Daher ist eine Anmerkung, wie sie Deuerling zu Cic. Pomp. 10 ita dicam ut non videatur giebt „Der Konjunktiv im Praesens stellvertretend für den mangelnden Konjunktiv des Futurs" ganz unnötig; es steht bezogenes Tempus des Konjunktivs, und dies kann im Verhältnisse der Gleichzeitigkeit zu einem Haupttempus nur das Praesens des Konjunktivs sein. Ferner finde ich in dem Satze Cic. Fam. 13, 17 spondeo eos esse Curii mores, ut eum tam accurata commendatione, si tibi sit cognitus, dignum sis existimaturus an cognitus sit gar nichts Verwunderliches; die Vorzeitigkeit zu existimaturus sis konnte im Konjunktiv gar nicht anders gegeben werden. Somit bleiben nur noch die Fälle mit der sog. Umschreibung des Konjunktivs der Futura. Diese Umschreibung wird mittels der Coniug. periphr. gegeben. Nun aber haben wir bei der Coniug. periphr. in Nebensätzen zweierlei zu unterscheiden: 1) sie hat die ursprüngliche Bedeutung der Bestimmung beibehalten; 2) sie hat sich derselben entäussert und dient lediglich als bezogenes Tempus der Nachzeitigkeit. Als letzteres nun ist es überall da anzusehen, wo es, wie man sagt, zur Umschreibung des fehlenden Konjunktivs des Futurs verwendet wird. Thatsächlich wird aber die Nachzeitigkeit schon im indikativischen Satze durch die Coniug. periphr. ausgedrückt: wir werden daher von der Bezeichnung „Umschreibung des fehlenden Konjunktivs des Futurums" mit Recht Umgang nehmen und lediglich vom bezogenen Tempus der Nachzeitigkeit sprechen. Sehr bezeichnend für den Schüler und deshalb von mir vorangestellt ist in § 118c das Beispiel Impetret oratio, quod dies est impetratura; hier wäre impetrabit bezogenes Futurum der Gleichzeitigkeit, da impetret ein Wunschsatz ist, somit einen futurischen Begriff enthält. Es kann also die Nachzeitigkeit nur auf dem Wege der Umschreibung zum Ausdruck gelangen. Ebenso deutlich ist die Nachzeitigkeit in den Sätzen Antonius permovit oratione eos, qui erant iudicaturi, und Antonius cognoverat, qui essent iudicaturi. Man halte mir die Beispiele Caes. b. Gall. 3, 24, 1 quid hostes consilii caperent exspectabat und 6, 39, 2 quid ab his praecipiatur exspectat nicht entgegen. An letzter Stelle ist — vgl. § 125 Anm. — nur praecipiatur möglich, da eine Umschreibung im Passiv ausgeschlossen ist; quid hostes caperent aber ist entstanden aus dem dubitativen Konjunktiv quid consilii hostes capiant? was für einen Entschluss mögen wohl die Feinde fassen? Sobald Cäsar die Nachzeitigkeit ausdrücken wollte, musste er quid capturi essent schreiben, gerade wie Cicero prov. cons. 1 si quis exspectat, quas sim provincias decreturus, Verr. 5, 161 exspectabant omnes, quid acturus esset. Man vgl. die Stellen aus Ciceros Reden bei Merguet II. S. 281; man wird überall den Konjunktiv des Präs. oder Imperf. einfach aus dem selbständigen Gebrauch desselben herleiten können. Ich finde mich daher in vielen Punkten nicht einig mit dem sonst verdienstlichen Artikel Hartmanns in Wölfflins Archiv III S 337—355. Wenn auch Hartmann mit Recht auf den selbständigen oder bezogenen Gebrauch der Tempora grosses Gewicht legt, so ist doch viel zu wenig betont, dass die Coniug. periphr. die Bedeutung der Bestimmung, also futurus sum *ich bin bestimmt zu, es steht zu erwarten, dass ich,* auch im Nebensatze bewahren kann. So z. B. ist der Satz in Cic. Fat. 18 id enim fore diceretur, quod esset futurum nichts anderes als die oratio obliqua von fiet quod est futurum, wie Cicero de div. 2, 21 sich ausdrückt; quod est futurum oder indirekt quod esset futurum ist aber das absolute Tempus der bevorstehenden Handlung. Ebenso erkläre ich Cic. Quinct. 77 sic cogitabam, cum contra dicturus esset Hortensius, fore ut permultis in rebus timore prolaberer; hier würde diceret die Gleichzeitigkeit zu fore ut prolaberer bezeichnen, dicturus esset aber ist = *wenn, wie zu erwarten stand, Hortensius entgegnete.* Manchmal kann beides in der periphrastischen Form liegen, die Bestimmung und die Nachzeitigkeit; so lässt sich Cic. off. 3, 39 quaero, si nemo sciturus, si id dis hominibusque futurum sit semper ignotum, sisne facturus sehr einfach erklären; *„ich frage, ob du dies auch thun wirst, wenn zu erwarten steht, dass es niemand erfährt oder dass es immer unbekannt bleibt."*

Doch ist auch die Auffassung, dass si nemo sciturus sit sich nachzeitig zu sis facturus verhalt, nicht ausgeschlossen. Gar nicht zustimmen kann ich Hartmann in seiner Auffassung von Cic. Cluent 158 non enim debeo dubitare, quin, si qua ad vos eius modi causa delata sit eius, qui lege non teneatur, etiamsi is invidiosus esse videatur, etiamsi eum oderitis, etiam si inviti absoluturi sitis, tamen absolvatis et religioni potius vestrae quam odio pareatis. Ich kann in absolvatis schlechterdings keine Futurbedeutung und in der ganzen consecutio temporum nichts Besonderes entdecken. Der potentiale Bedingungssatz si causa delata sit, absolvatis et pareatis wird in der Abhängigkeit von non dubito quin nicht verandert und (etiamsi) videatur, oderitis, absoluturi is sind gleichfalls potentiale Konjunktive, letzteres von absoluturus sum *es steht zu erwarten, dass ich freispreche*, also *„auch wenn eine freiwillige Lossprechung von euch nicht zu erwarten wäre"; etiamsi absolvatis inviti wäre = „dass, auch wenn euere Lossprechung eine unfreiwillige wäre, ihr ihn immerhin freisprechen würdet."*

Im ganzen bekomme ich den Eindruck, als ob über die Begriffe selbständiges und bezogenes Tempus keine gleichmassige Auffassung durch die Arbeiten der Grammatiker gehe; dies ist aber vor allem notwendig, wenn greifbare Ergebnisse aus der Forschung hervorgehen sollen.

Für die Schule ergeben sich folgende Satze, von denen der Lehrer nicht abgehen darf:

1) Alle Wunsch-, Aufforderungs- und Absichtssätze enthalten einen Optativ, können also nur im Praesens oder Imperf. des Konjunktivs stehen, mag auch im Deutschen ein Futurum vorliegen;

2) Die periphrastische Konjugation behält im Nebensatze ihre Grundbedeutung bei oder entäussert sich derselben; im letzteren Falle dient sie als bezogene Form der Nachzeitigkeit;

3) Bezogenem Tempus des Indikativs entspricht die bezogene Form des Konjunktivs.

Der grammatisch-stilistische Anhang zur Syntax enthält das Notwendigste, was der Schüler aus diesem Gebiete braucht; die Disposition ist die gleiche, wie in meiner (historischen) Stilistik. Dass ich den Satzbau etwas genauer behandelt, entspricht der Bedeutung, welche gerade dieses Kapitel für die logische Schulung der Schuler besitzt (vgl. S. II).

Zum Schlusse sage ich den Herren, welche meine Arbeit mit Rat und That unterstützt haben, meinen besten Dank. Es sind dies Herr Oberschulrat Dr. v. Sallwürk in Karlsruhe, Gymnasialdirektor Dr. Franz Kern in Berlin, die Professoren und Oberlehrer Dr. Bachof in Bremen, Breunig hier, Dr Böckel in Karlsruhe, Dr. Eichler in Frankfurt a. O, Dr. Gerstenecker in München, Dr. v Jân in Strassburg i. E., Keim in Karlsruhe, Dr. v. Kobilinski in Königsberg, Dr. Landgraf in München, Dr. Sitzler hier, Dr. O Weissenfels in Berlin und Dr. Ziegeler in Bremen.

So möge denn die neue Schulgrammatik suchen sich Freunde zu erwerben. Allen zu gefallen ist unmöglich, dies wird also auch meiner Grammatik nicht gelingen; zudem stehen so viele Wünsche auf dem Gebiete der Schulgrammatik einander gegenüber, dass mir bei der Durchsicht der schulgrammatischen Litteratur es manchmal kaum glaublich erschien, dass so auseinandergehende Ansichten auf einem immerhin eng begrenzten Gebiet entstehen konnten. So weit es möglich war, wurden alle mir bekannt gewordenen Wünsche früherer und neuerer Zeit berücksichtigt, manchmal auch eine Versöhnung und Verbindung entgegenstehender Anschauungen versucht. Mit welchem Erfolge, mogen andere beurteilen.

Tauberbischofsheim, im Juli 1890

J. H Schmalz